سلسلة المهارات الاجتماعية (٢)

المهارات الاجتماعية

تدريب وتمارين ومناهج تقييم

دخيل بن عبدالله الدخيل الله



سلسلة المهارات الاجتماعية (٢)

المهارات الاجتماعية

تدريب وتمارين ومناهج تقييم

تأليف

دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس - جامعة الملك سعود



ح مكتبة العبيكان، ١٤٣٥هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الدخيل الله، دخيل عبدالله

المهارات الاجتماعية: تدريب وتمارين ومناهج تقييم. /

دخيل الله الدخيل الله.- الرياض، ١٤٣٥هـ

٢٤٠ ص؛ ١٦,٥ × ٢٤سم

ردمك: ٥-٦٦٦-٥٠٣-٦٠٣-٩٧٨

١- الخدمة الاجتماعية ٢- الاتصال (علم الاجتماع) أ- العنوان

ديوي ٣٦١ رقم الإيداع: ١٤٣٥/٢٣٧٩

الطبعة الأولى

١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م

الناشر العبيكان Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ فاكس: ٤٨٠٨٠٩٥ ص.ب: ٦٧٦٢٢ الرياض ١١٥١٧

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

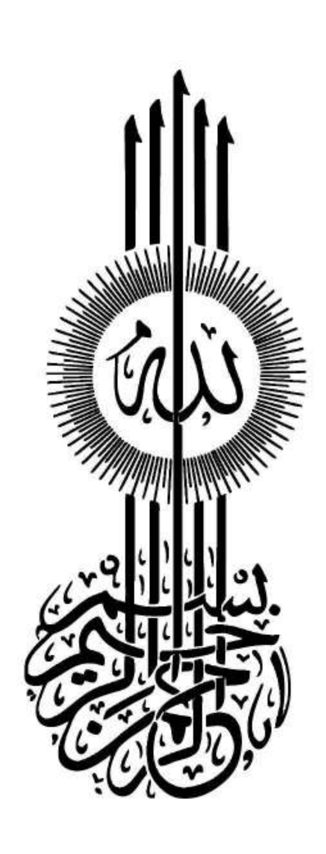
متجر العبيكان Obeikan على أبل

http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ - فاكس: ٤٨٨٩٠٢٣ ص. ب: ٦٢٨٠٧ الرياض ١١٥٩٥


الله
بسم الله الرحمن الرحيم


mohamed khatab



المحتويات

الموضوع **الصفحة**



المقدمة

يمثل كتاب المهارات الاجتماعية: تدريب وتمارين وتقييم (الكتاب الثاني) من سلسلة كتب «المهارات الاجتماعية». يستهل المؤلف الكتاب بتعريف بأهمية التدريب على المهارات ومراحل اكتساب المهارة وخصائص ومطالب كل مرحلة من مراحل الاكتساب للمهارة بوصفها شرطاً لازماً لاكتساب المهارة (الفصل الأول). وتضمن الفصل عرضاً لمناهج وطرق التدريب على المهارة، من ذلك: ١) القصص والسير الذاتية. ٢) الترديد والممارسة. ٣) الحوار البناء. ٤) المناقشة الجماعية. ٥) اللعب. ٦) التعليم التعاوني. ٧) الاقتداء والنمذجة. ٨) التعبير الفني. ٩) الانعكاس على الذات وصياغة الأهداف. ١٠) الوعي بالذات وانتظام الذات. ١١) التدريب والتحكيم. كذا تضمن أمثلة تطبيقية لاستخدام مناهج وبرامج التدريب. في حين اشتمل الفصل «الثاني» منه على تعريف بمؤشرات اكتساب المهارة ومطالب التدريب عليها. أعقبه عرض لتدريبات وتمرينات على المكونات الرئيسة للمهارات الاجتماعية (التوكيد والتواصل والتعاطف وحل المشكلات).

وجاء عرض التمارين الخاصة بالتدريب على المهارات على نحو يأخذ في الحسبان ترتيب المهارات وفقاً لموقعها في منظومة المهارات في علاقتها بالأخرى بوصفها أساساً لها. وروعي عند عرض التمارين الترتيب في العرض، بحيث يعكس الترتيب علاقة كل تمرين بالآخر من حيث:

(١) أهميته في اكتساب المهارة.

(٢) ومدى مساهمته في إتمام التدريب على المهارة. وفي بعض المواقف روعي عند العرض تعيين الفئة المستهدفة بالتدريب أفراداً أو جماعة، عدا عرض بعض التمارين التي تمثل مطالب لإتقان تمارين أخرى، كما

هي الحال مع تمارين حل المشكلات. فالتمارين المرتبطة بمهارة حل المشكلات تضمنت تمارين فردية وأخرى جماعية وتمارين رئيسة وأخرى متفرعة عن الرئيسة. فالتدريب يكون عامّاً على خطوات حل المشكلة. ويأتي في سياق هذا التدريب العام تمارين فرعية تتعلق بالتدرب على تكنيكات تمكن من حل المشكلات، كتكنيك «العصف الذهني» وتكنيك «ما ليس من المشكلة » وتكنيك «المعاضد والمضاد» من الحلول المقترحة. وختم الفصل بعرض لبعض التكنيكات والتوجيهات الخاصة بالتدريب على المكونات للمهارات. وينتهي الكتاب بالفصل «الثالث»، حيث عرض فيه بإيجاز لاتجاهات تقييم المهارات والمناهج المختلفة في تقييم اكتساب المهارات الاجتماعية، من ذلك مثلاً:

(١) التقارير الذاتية.

(٢) اختبارات تمثيل الأدوار.

(٣) الملاحظة شبه الطبيعية.

(٤) التقدير من قبل أشخاص مهمين. وتخلل العرض خصائص كل منهج وكيفية استخدامه وفاعليته في التدريب على مهارة دون أخرى، وعلاقته بالمناهج الأخرى بانفراد أو تداخل، وعرض لنماذج من مقاييس كل مهارة.



الفصل الأول

التدريب على المهارات الاجتماعية

- أهمية التدريب على المهارات.
- مراحل اكتساب المهارات.
- مطالب التدريب على المهارات.
- مناهج وطرق التدريب:

١) رواية القصص والسير الذاتية. ٢) المناقشات الجماعية. ٣) الترديد والتسميع والممارسة. ٤) الوعي بالذات. ٥) الارتداد علي الذات. ٦) التعبير الفني. ٧) اللعب. ٨) النمذجة والاقتداء. ٩) تمثيل الأدوار. ١٠) تبني الأدوار. ١١) التحكيم. ١٢) الحوار البناء. ١٣) التعلم التعاوني.

- أمثلة ونماذج: استخدام مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: التدريب على التوكيد.
ثانياً: إستراتيجيات في حل المشكلات.
ثالثاً: إستراتيجيات في فض النزاع.

- برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

(أ) عناصر البرنامج.

(ب) برامج التدريب على المهارات للتعامل مع الانحرافات السلوكية

- المهارات البينية. - المهارات المعرفية.

الفصل الأول

التدريب على المهارات الاجتماعية

أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية

تشير المهارات الاجتماعية ـ كما أسلفنا – إلى تلك التصرفات التي تنبئ عن قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في سياق محدد وبطرق معينة مقبولة اجتماعيّاً أو ذات قيمة. وتُعدّ المهارات الاجتماعية مظهراً رئيساً من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي(٢٧)، ومؤشراً على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين. ولتقدير قيمة المهارة الاجتماعية وأهمية الاكتساب لها وضرورة التدريب عليها للأفراد والجماعات علينا أن نتعرف إلى التأثيرات السلبية للقصور فيها أو غيابها. لقد ثبت أن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطاً بظواهر ومشكلات عدة، كالضعف في العلاقات بين الأشخاص والتدني في مستوى التحصيل الدراسي وتدني مستويات الأداء وضعف معدلات الإنتاج وجنوح الأحداث والعنف والجريمة والانحراف. وعلى سبيل المثال، يتورط الأفراد الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية عادة بالإتيان بتصرفات موقفية غير لائقة. من ذلك أنهم قد يتسببون في عدم الارتياح للأغراب و المعارف الجدد من خلال الإفراط في إفشاء معلومات شخصية مفصلة تتعلق بحياتهم. وعلى الرغم من أن هذا النوع من الإفصاح عن الذات مهم للعلاقات الحميمية، إلا أنه يُعدّ غير ملائم عند التفاعل مع غرباء ومعارف جدد. ومثل هذا التعدي على هذا العرف لا يشجع على التواصل المستقبلي معهم(٦٨:٢٨٦).

وفي مراجعتهم لنتائج بحوث ودراسات سابقة حول التأثير السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية، انتهى هنسلي وديللون وبرات وفورد وبيورك (٢٠٠٥)(٧٦) إلى الحقائق الآتية:

(١) أن الأطفال الذين يعانون قصوراً أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالاً بأن يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها، وأن أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين قد يكونون عرضة للإخفاق والفشل.

(٢) وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات. فالأطفال الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية يخبرون بمشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة. وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرك بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر، وأن عدم توافر فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيها بأنفسهم[ص١٠].

ويؤكد ماجوير (٢٠٠٨) أن القصور في المهارات الاجتماعية يتفاعل مع عوامل بيئية أخرى في دفع بعض الأفراد للتورط في سلوك إجرامي[٧٧:١٦٤]. وقد خلص فرنهام وهيفن (١٩٩٩)[٧٨] بأن من يتورط من الأحداث في تصرفات منحرفة يفعل ذلك لأنه يعاني قصوراً في المهارات الاجتماعية المناسبة. ويرى روس وفابيانو (١٩٨٥) أن الأفراد ممن يعانون قصوراً في مهارات حل المشكلات – مثلاً – معرضون لخطر ارتكاب جرائم لتصبح الجريمة أداة لحل ما يواجهون من مصاعب يومية[في ٧٧]. ويرتبط القصور في المهارة بالوحدة والعزلة، إذ ثبت أن من يعاني وحدة مزمنة من الأفراد يعاني قصوراً في مهاراته الاجتماعية. تجده عند الحديث مع الآخرين يصرف وقتاً أكبر في الحديث عن نفسه، ويبدي اهتماماً أقل بما يقوله صاحبه مقارنة بالشخص غير الوحيد. وبالمثل من يعاني تدنياً في تقديره لذاته، حيث ينزع لإدراك الآخرين

بشكل سلبي. وعند مقابلة مثل هذا الشخص عادة ما ينتهي المرء بانطباع عنه سلبي. وأثراً لمثل هذه الانطباعات السلبية عنهم عادة ما ينصرفون بعمق إلى مهنهم، ويغرقون في عوالم أحلامهم أو يتورطون في أنشطة هادمة للذات، كشرب الكحوليات أو تعاطي المخدرات. وليس عجباً أن يستخدم هؤلاء عادة التلفاز والإذاعة بديلاً عن الارتباط بالآخرين. ولسوء الحظ أن كثيراً من البرامج الإعلامية تركز على العلاقات الفاشلة والمشوبة بالأحزان. وفي الواقع أن مثل هذا الزخم من المواد الإعلامية قد تعمق إحساس الشخص بالعزلة الاجتماعية[٦٨]. لتسهم في قصور وتدنٍّ في اكتساب أمثال هؤلاء الأفراد للمهارات الاجتماعية اللازمة لحسن تكيفهم مع أوساطهم الاجتماعية.

وفي دراسة مسحية لما عدده (١٠٠١) من الناس تقع أعمارهم في الفئة (١٨) وجد أن (٥٣٪) منهم يشعرون بأن القصور في فاعلية التواصل بين الناس كان السبب الرئيس في الفشل في الزواج، وأن المهارات البينية مهمة للنجاح في المهنة[٤٦، ص٤].

وعلى أساس من هذه الحقائق كان الاهتمام كبيراً بالتدريب على المهارات الاجتماعية من قبل كثير من المتخصصين في العلوم الإنسانية والمربين والمصلحين وأرباب الأعمال من إداريين ورجال أعمال وقضاة وساسة ومحامين. فكان أن طورت نظريات ونماذج لتفسير طبيعة المهارات، وابتكرت برامج ودورات لعلاج الممارسات الشخصية والاجتماعية الخاطئة، كالإفراط في التدخين أو تعاطي الكحوليات والإدمان على المخدرات والإعاقات العقلية والخجل والإحباط والمخاوف المرضية والعجز الجنسي والإساءة للأطفال والضيق بالزواج والعزلة الاجتماعية والبطالة وعدم القدرة على التوكيد. فضلاً عن تحسين مستويات الكفاءة في الاتصال وزيادة فاعلية الأداء في أوساط العمل وبين القضاة والمحامين وإبان المفاوضات. ومثال على قيمة وأهمية المهارات في حياة الناس أن التعاطف بوصفه مهارة تبقى الحاجة له قائمة عند اتصال الأفراد ببعض وتفاعلهم في كثير من المواقف الاجتماعية.

ففي الأوساط التربوية، التعاطف مطلوب، حيث الحاجة ماسة لكسب الطلاب ودفعهم للمزيد من التحصـيل وتقدير جهد المعلم وقيمة الإنجاز، عدا تسهيل عملية إدراك المعلم لحاجات الطلاب وطبيعة ما يعانون من صعوبات قد تحول دون الكفاءة في التحصـيل. هذا فضـلاً عن الحاجة له بوصـفه متغيراً يحكم العلاقـات بين الأشـخاص في المواقف المختلفة من تعاون أو صـراع[٢٦] وجدل وحوار[٤٦]، وآلية فاعلة للحد من حالات التأزم في العلاقات الزوجية وعلاقات الصـداقة والعمـل والعلاقات الدولية[٧٩]. وإن فهـم التعاطف مفيد في تعديل السلوك والحد من الانحرافات في السلوك والعنف والعدوان، فكثير من برامج التدريب على المهارات لكف العنف والعدوان قوامها التعاطف. وقد أثبتت تلك البرامج فاعلية في بلوغ المرام من تعديل السلوك والحد من العدوان على صعيد الأفراد والمجتمعات[١،٣٠]. وعموماً، تنص القاعدة النفسية الاجتماعية على أن «مـن يمتلك مهارة اجتماعية مفيد شخصـيّاً، وقد يكون مطلوبـاً اجتماعيّاً». وقد أثبتت الدراسات والبحوث أن من تمكنوا من تطوير مهاراتهم الاجتماعية في التعامـل مع الآخرين كان من السـهل عليهم التحـدث بطلاقة مع الغرباء، وينظـر لهم من قبل الآخرين بأنهم طيبون وعسـير أمـر إغاظتهم. ويتمتعون بتقدير للذات عالٍ[٦٨:٣٨٥].

مصادر القصور في المهارة

تتطلب عملية اكتسـاب المهارات الاجتماعية والتدرب عليها التعرف إلى أسـباب القصورعند الفرد فيها. وقد بذلت جهود كبيرة لمعرفة أوجه وأسباب القصـور في المهـارات عنـد الأفـراد. ونتيجة لذلـك، تعددت نماذج تفسـير أسـباب القصور في المهارات عند الأفراد، ومن أمثلة هذه النماذج ما ورد عن أمستجوفير (١٩٩٢)[٩:٧٨٤] وهي:

نماذج تفسير أسباب القصور في المهارات عند الأفراد

١- **نموذج الاشتراط:** ويرى أصحاب هذا النموذج أن القصور في المهارة يعزى إلى ضعف في تعلمها. والتدريب يسهم في استدراك مظاهر الضعف في تعلمها.

٢- **نموذج التغذية الراجعة أو السيبرنيتك – Cybernetic:** يؤكد أصحابه على أن تعديل السلوك الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التغذية الراجعة. ويرون أن سبب القصور في أي مهارة يعزى لتغذية راجعة غير دقيقة في الموقف من مدى تعلم الفرد لتلك المهارة.

٣- **نموج التجريب (الخبرة):** يعزو التجريبيون العجز في المهارة إلى غياب التعرض الصحيح أو الكافي للخبرات اليومية الناضجة. فأرجايل (١٩٩٥)[1] يرى أن الأفراد يعدلون من تصرفاتهم باستمرار في المواقف الاجتماعية. والتفاعل الاجتماعي عملية تأقلم مستمرة بين المتفاعلين. ويسهم التنوع في الخبرات الناجم عن التفاعل في تزويد الأفراد بمجموعة متنوعة من المعلومات ذات العلاقة بالتصرف في مواقف محددة. ومثل هذه الخبرات تساعدهم على منح معنى للتواصل مع الآخرين بطريقة ماهرة، كما تبدو في تعابير الوجه ولغة الجسد ولحن الصوت.

٤- **نموذج الغائية – Teleological:** ويرى أصحابه أن تحليل الأهداف اليومية والالتزام بتنفيذها يمدنا بالمعلومات الضرورية لأداء أي مهارة.

ويتضح مما ذكر أعلاه أن القصور في المهارات يعزى لعدد من العوامل يدخل فيها مدى تعلم الفرد لها، وما يحصل عليه الفرد من تغذية راجعة خلال تعلمه لها أو إتيانه بها، ومقدار خبرته في الإتيان بها. فضلاً عن ارتباط الإتيان بالمهارة بهدف يلتزم الفرد بتحقيقه. وعلى أساس من ذلك تتعدد مصادر الاكتساب للمهارات ومناهج وأساليب الاكتساب لها.

مصادر اكتساب المهارة

قد يكتسب الفرد المهارة مصادفة عبر مراحل نموه المختلفة. ويحدث ذلك عادة بوصفه أثراً لعلاقة الفرد بالآخرين من حوله، كالوالدين والأقارب والأقران. وعموماً تنمو المهارة الاجتماعية عند معظم الأطفال والمراهقين تأثيراً للتعلم العرضي والنضج الفكري. ومع التقدم في العمر يزداد معدل الاكتساب للمهارة من خلال التفاعل مع الكبار من مدرسين وزملاء ورؤساء. ومن المهارات التي عادة ما تكتسب بشكل تلقائي أو بفعل تأثير العائد المترتب على الإتيان بها التعاون والتعبير عن المشاعر والتحكم في النزعات والانفعالات. على أن بعض الأفراد قد يخفق في اكتساب مثل هذه المهارات وغيرها مما تتطلبه المواقف الاجتماعية المختلفة. فالأطفال والشباب المتأخرون معرفيّاً عادة ما يظهرون قصوراً في التعلم في مجالات التمييز والانتباه والذاكرة والتعميم ما يسهم في إعاقة نمو المهارات الاجتماعية والعرف والوجدان الاجتماعي لديهم[٨٠].

وباختصار، يمكن القول: إن المصدر الرئيس لاكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية عبر مراحل حياته ما يتعرض له من تأثيرات اجتماعية خلال عملية التنشئة له اجتماعيّاً. فالتنشئة الاجتماعية تهدف إلى تزويد الفرد بالمهارة الاجتماعية والانفعالية والمعرفية بما يمكنه من العمل بفاعلية في الأوساط المختلفة. ويمكن حصر أساليب اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية خلال عملية التنشئة في ثلاثة أساليب، هي:

(١) التعلم الرسمي للمهارة. وذلك عن طريق الالتحاق ببرنامج معد خصيصاً للتدرب على مهارة بعينها. خلاله، يمكن التدرب على المهارات الاجتماعية باستخدام إجراءات متنوعة بوصفها أساليب تعديل ومعالجة السلوك والمناهج المختلفة في التوجيه والإرشاد.

(٢) التعلم الذاتي: ويتم عن طريق المحاولة والخطأ.

(٣) العمليــات الاجتماعية: وتتم من خلال التفاعل والارتباط بالآخرين من الأهــل والأقران والكبار عموماً. ويُعدّ منهجاً غير رســمي. وفي الوقــت نفســه محدود القــدرة في مســاعدة الأفراد على اكتســاب المهارات(٩:٧٨٤).

ومن الطريف حول اكتساب المهارات ما ذكره عالم النفس الثقافي ريشارد نيسبت (٢٠٠٥)(٢٩) في معرض مناقشته لتأثير الثقافة في الفوارق بين الأفراد في اكتســاب المعارف والتصــرفات، حيــث يقول: «إن هنــاك اختلافاً جوهريّاً في اكتســاب المهارات بين الغربيين والشــرقيين. فالغربي أميل إلى إجادة عدد محدود من المهام، ويتخذ ذلك منطلقاً لعمل جيد. ويبدو أن الشرقي أميل إلى أن يجيد كل شيء، أي صاحب الصنائع السبع»(ص٦٨).

مراحل اكتساب المهارة

يحدد فتز وبوسنر (١٩٦٧)(٨١) ثلاثة أوجه لنمو المهارة المعرفية خلال عمليــة التدريب. تمثــل – في نظرنا – ثلاث مراحل لنمــو أي مهارة، مادامت المهارة سواءً كانت معرفية أو حركية أو اجتماعية تتضمن معرفة وحركة:

(١) **مرحلة المعرفة الأولية**: وتشتمل على فهم المهمة أو النشاط. والتعرف إلى ما يتطلبه التصرف بمهارة من معلومات.

(٢) **مرحلة الروابط**: وتتضــمن محاولة تحديد الإستراتيجية المطلوبة لإتقان المهارة في أداء الســلوك عن طريق الربط بين العناصر المختلفة للأداء. وفي هــذه المرحلة، يحاول الفرد تفادي ما قد يقع فيه من أخطاء عند كل محاولة.

(٣) **التلقائيــة في الأداء**: وتتضــمن التقليل من الضــبط المعــرفي، كالإمعان في التفكير والتدبر قبل الإقدام على التصرف. وبدلاً من ذلك، ينزع الفرد لمباشرة الأداء دون عناء.

مراحل اكتساب المهارة الاجتماعية

ويرى أدلر وتاون (١٩٩٩)[٢٠] أن اكتساب الفرد للمهارة الاجتماعية - على وجه التحديد - يمر بأربع مراحل، هي:

(١) بداية الوعي بالمهارة. (٢) غياب الإتقان.

(٣) البراعة والتمهر. (٤) التكامل.

- **أولاً: بداية الوعي** - الخطوة الأولى في تعلم أي مهارة تبدأ بتنامي الوعي بالمهارة. إذ إنها نقطة البداية التي يتعلم فيها الفرد أن هناك طريقة جديدة أفضل للتصرف. فمثلاً، عندما تحسن الإنصات لمحدثك ينمو لديك وعي بأن الإنصات طريقة مفيدة تحسن من قبول الآخرين لك، وتعرضك للتمارين المختلفة في سياق فصول هذا الكتاب قد تسهم في زيادة وعيك حول أهمية تطوير مهاراتك في التفاعل مع الآخرين.
- **ثانياً: غياب البراعة والإتقان** Awkwardness -. تظهر المحاولات الأولية للتدرب على مهارة ما عدم إتقان أو براعة في ممارسة المهارة. ويتجلى ذلك في شكل ارتباك وعدم ارتياح إلى درجة يبدو فيها المتدرب أخرق. ولا يعني ذلك أن الفرد قد أخطأ في اكتسابه للمهارة أكثر من أنها إشارة إلى حاجته لمزيد من الخبرة من خلال التدريب والممارسة. وقد قيل: «اسأل مجرباً، ولا تسأل طبيباً».
- **ثالثاً: البراعة والتمهر**- Skillfulness. يبلغ المتدرب هذه المرحلة عند مواصلته التغلب على مظاهر عدم الإتقان من ارتباك وعدم ارتياح التي ظهرت إبان محاولاته الأولية. وخلال هذه المرحلة يبدو المتدرب متمهراً. إذ تتجلى قدرته على التعامل مع نفسه والتحكم في تصرفاته مع حاجته إلى مزيد من التفكير حول عمله. وحاله حال من يتعلم لغة جديدة غير لغته. فبداية التمهر في إتقان اللغة تبدأ مع القدرة على مراعاة قواعد اللغة في بناء الجمل وحسن اختيارالمفردات. وتتميز هذه المرحلة من مراحل اكتساب المهارة بقدر كبير من التفكير والتخطيط والنتائج الإيجابية تأثيراً لهذه العملية.

- رابعاً: **التكامل** - بعد فترة من التمهر يجد المتدرب نفسه عند نهاية الاكتساب للمهارة، حيث التكامل في إتيان السلوك الماهر. ويظهر التكامل في شكل إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير فيه. ويصبح السلوك تلقائيّاً وجزءاً من ذات الشخص. فالمجيد للغة غير لغته يستطيع التحدث بطلاقة دون حاجة إلى الترجمة من لغته إلى اللغة الثانية التي أجادها. والماهر في تواصله مع الآخرين يعبرعن أفكاره ومشاعره بارتياح وثقة تامة[٣٠:٣٧].

نافذة رقم: (١) مراحل اكتساب المهارة الاجتماعية

١. بداية الوعي: التعلم أن هناك طريقة جديدة للتصرف بطريقة أفضل.
٢. غياب البراعة والإتقان: الارتباك وعدم الارتياح في ممارسة المهارة.
٣. البراعة والتمهر: مواصلة التغلب على مظاهرعدم الإتقان من ارتباك وعدم ارتياح عن طريق التفكير والتخطيط وإحراز الإيجابي من النتائج.
٤. التكامل: إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير في كيفية إتيانه.

وعليك أن تتوقع ما يمكن أن يحدث لك عند تدريك على المهارات الاجتماعية. فأنت عرضة للمرور بهذه المراحل الأربع. ومن الأهمية بمكان أن تأخذ هذه المراحل في الحسبان عند محاولتك التدرب على ما تضمنه هذا الكتاب من مهارات. كن مستعدّاً لما لا يمكن تجنبه من إخفاق وارتباك، مسلماً بأنه بإصرارك على مواصلة التمرن على الجديد من المهارات سوف تكون أكثر ارتياحاً وقدرة على إتقانها. وعليك أن تدرك أن العبء يستحق ما سوف تبذله من جهد؛ لأن تعلمك أساليب جديدة في التعامل مع الآخرين سوف يكون أمراً مجزياً. ومن مظاهر ذلك الجزاء الرضا عن العلاقة بالأقارب والأصدقاء والزملاء. وهذا غاية ما يتمناه كثير من الناس في معترك تواصلهم مع الآخرين. والمطلوب أن تكون متقبلاً للجديد وأكثر إقبالاً على محاولة التجديد.

وعموماً، يتم تعلم المهارة بشكل تدرجي. كل خطوة من عملية التعلم تبنى على أخرى ما يسهل عملية الانتقال للتعلم. وقد انتهى البحث إلى أن العملية الأكثر فاعلية للتدريب تظهر في سلسلة من ثلاث خطوات: العرض والتشجيع والممارسة. ويتم تعزيز ما يتم تعلمه عن طريق التغذية الراجعة. ويذكر إمستجوفير (١٩٩٢) مجموعة من العوامل التي تساعد على التدرب على المهارة. من ذلك:

(١) مستوى الدافعية. (٢) التوجيهات اللفظية.□(٣) التحصيل الحالي للمتدرب. (٤) التمرين.

(٥) التوجيه. (٦) التغذية الراجعة ومعرفة النتائج.

(٧) المحفزات التي تدار بلطف ولباقة.

وكل عامل من هذه العوامل مهم وجوهري في عملية التدريب. والأهم أن كلاً منها يدخل ضمن سلسلة برنامج التدريب. وسوء استخدامه يخفض من مستوى الفاعلية في التدريب[٩:٧٨٤].

مطالب التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: الإلمام بالمبادئ العامة لاكتساب السلوك

حتى يؤتي التدريب على المهارات الاجتماعية أكله، ويمكّن من انتقال المهارة بوصفها سلوكاً مكتسباً إلى المستهدف بالتدريب عليها، يجب أن يكون التدريب عليها مبنيّاً على معرفة ذات معنى أو قاعدة من المعارف حول خصائص سلوك المتدرب بوصفه من البشر في سياقه الاجتماعي العام والمحدد. وقوام المعرفة فهم سليم للمبادئ النفسية التي تحكم السلوك البشري[١٧]. ومن أمثلة تلك المبادئ ما يحكم تعلم الفرد لأي سلوك في مختلف المواقف، حيث تمثل القاعدة الأساس للتدرب على المهارات. من ذلك:

(أ) أن الأصل في سلوك الأفراد الاجتماعي الاكتساب عن طريق التعلم، وأن الأفراد لديهم قابلية لتعلمه.

(ب) أن الفهم والاستيعاب من خصائص الأفراد. والخبرة تزيد من هذه القدرة. وهذا يجعل من عملية تغيير طريقة الأفراد في الاستجابة للمواقف الاجتماعية المختلفة ممكنة.

(ج) أن الفرد يملك إمكانية تحديد مواقفه وتقرير مصيره. وتقع عليه مسؤولية أن يقرر ما الذي يمكن له تعلمه، وكيف، ولماذا، ولأي مدى، ومتى؟

(د) أن الأصل في المهارة الاجتماعية سلوك تم تطويره بعد اكتسابه. فالسلوك يكتسب عبر مراحل نمو الفرد المختلفة. ومن مصادر الاكتساب له التقليد والمحاكاة عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين، كما هي الحال في تقليد ومحاكاة الطفل لوالديه. ويرى ألبرت باندورا، (١٩٧٢)[٨٢] صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أن اكتساب السلوك عن طريق الملاحظة يتم عبر مراحل، وهي:

(١) الانتباه والملازمة: عند تعلم الفرد عن طريق الملاحظة يلازم من يراه نموذجاً وقدوة مركزاً على القرائن والخصائص المميزة لسلوكه التي تقود إلى الإثابة المتوقعة من تقليده ومحاكاته.

(٢) احتباس الخبرة والتدرب عليها: إن مجرد ملاحظة سلوك النموذج لا يقود بالضرورة إلى محاكاة وتقليد النموذج في سلوكه ما لم يحتفظ المتدرب بما يلاحظ من سلوك النموذج، وأن يحاول الإتيان به بالطريقة نفسها التي تم للنموذج إتيانه بها. كذا التمرن على ممارسة السلوك ومحاولة المتدرب تصويب ما يرتكب من الأخطاء ذاتيّاً، كما هي الحال في إتقان مهارات خطابية أو إدارية. وقد يلجأ الفرد إلى المصطلحات اللغوية لإيجاز تعلمه لسلسلة معقدة من التصرفات حتى يسهل عليه حفظها. ومن ثم التدرب عليها. ويمثل التسجيل اللغوي على هذا النحو الطريقة الأكثر فاعلية للاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بالسلوك الذي

يرغب الفرد في تعلمه والتدرب عليه. ولاجتياز المتدرب هذه المراحل بنجاح شروط ومطالب. ومن الشروط والمطالب:

(أ) التجانس في الاستعدادات والقدرات بين المتدرب والنموذج الذي يحاكيه، ويقلده في سلوكه بوصفه قدوة. فلا يمكن - مثلاً - لرجل عادي أن يحاكي لاعب كرة محترفاً في قدراته الرياضية على تسديد الضربات وتحقيق الأهداف ما لم يملك نفس الاستعدادات والقدرات اللازمة لإتقان مهارة لعب كرة القدم. وإن اجتهد الرجل العادي في تدقيق النظر لمهارات اللاعب، واحتفظ بخبراته، فإنه لن يستطيع تقليد اللاعب. فاللاعب المحترف لديه من اللياقة البدنية والمهارات الفنية ما ليس لدى الرجل العادي.

(ب) التدريب والممارسة: توافر الاستعدادات الشخصية والقدرات العقلية والخصائص الجسمية لا يكفي. فاكتساب السلوك بمهارة يتطلب عدداً من محاولات التدريب والممارسة حتى يتسنى للمتدرب إتيان السلوك بمهارة.

(ج) الدعم والتعزيز: لا بد للمتدرب من أن يعي عواقب الإتيان بالسلوك موضوع التعلم والتدريب؛ لأن معرفة الفرد بالعواقب يبصره بنوع الثواب أو العقاب المتوقع من محاكاته وتقليده للسلوك المستهدف بالتدريب، ومن ثم تعمل العواقب المتوقعة لمحاكاة السلوك أو تقليده معززاً لاكتساب السلوك أو تجاهله. وعلى أي حال، السلوك في حالة المكافأة أو العقاب يتم ملاحظته ويحتفظ به ويتم تقليده. وممارسته تتوقف على نوع المكافأة المترتبة على الإتيان به.

إن مراعاة مثل هذه المبادئ عند التدريب يمثل قاعدة انطلاق لبناء اتجاهات إيجابية نحو التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقبل وقبول المتدرب لفكرة التدرب على المهارة. واقتناع المتدرب بالتدرب على المهارة له أثره في قبوله الانخراط في برنامج للتدريب عليها ومواصلة التدريب ومدى الفاعلية في التدريب عليها.

ثانياً: المعلومات واستخدامها

تؤدي المعلومات دوراً رئيساً في التدريب على المهارات الاجتماعية. وتختلف طريقة استخدامها في التدريب على المهارات عن طريقة استخدامها في تعلم الحقائق المتضمنة في البرامج الدراسية المختلفة، إذ تستخدم المعلومة في تحفيز المتدرب على فهم ذاته وفهم الآخرين. فضلاً عن فهمه للأحداث والوقائع اليومية، ما هو طارئ منها أو مستجد. والمعلومات مطلب رئيس لحل ما يعترض الفرد من مشكلات عند تفاعله مع الغير. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن أكثر أنواع المعلومات فائدة وفاعلية لفهم الذات وفهم الآخرين تلك المعلومات المبنية على جهد ذاتي قوامه الاستكشاف والاستبصار. والتمارين المستخدمة في التدريب عادة ما تقوم على أساس:

(١) استكشاف الذات.

(٢) وضوح الهدف من التدريب على المهارة.

(٣) إمكانية التطبيق خلال التدريب.

(٤) تهذيب المهارة وإتقان التدرب عليها من خلال الإمداد بالمعلومات حول الذات والآخر[٥]. يدخل في ذلك ما يصل المتدرب من تغذية راجعه حول ما تم له التدرب عليه. وتقع على المدرب مسؤولية تعريف المتدرب بقنوات المعلومات ذات العلاقة بإتقان المهارة. وكيفية الاستفادة منها بطريقة بناءة. وقد يكون المدرب أحياناً هو المصدر المباشر للمعلومة. ويحتاج الأفراد أيضاً إلى معلومات تساعدهم على حل مشكلاتهم. قد تكون معلومات حول المعلومات نفسها: كمّاً ونوعاً ومصدراً، وإلى من يتجه الفرد طلباً للمشورة أو النصح في محاولة حل مشكلة واجهها أو صعوبة اعترضت طريقه عند تدريبه. فضلاً عن أن تفسير التمارين من حيث علاقتها بالهدف الكلي للتدريب يُعدّ مصدراً آخر للمعلومة حول اكتساب الفرد للمهارة، إذ تزداد

القيمة التطبيقية للتمارين عندما تقدم في إطار عمل برنامج شامل يكشف عن العلاقة بين التمرين والهدف من التدريب. ومن الأهمية بمكان أن يقدم كل تمرين بطريقة يقترن فيها بالهدف من التدريب.

ثالثاً: الوعي بالذات

أن يعي الفرد بذاته مطلب مهم من مطالب الكفاءة الاجتماعية، إذ الوعي بما يقوم به الفرد من تصرفات ضمان لسلامة تلك التصرفات. والغالبية من الأفراد يغرق في التورط بالإتيان بالتصرف مما يحول دون الوعي بكيفية الإتيان به. والسبب في الإغراق أن الفرد قد يألف إتيان التصرف، لكن دون مهارة. ومن ثم لا يعير بالاً للخلل الذي يصحب إتيانه له. ومن مطالب التدريب على المهارة أن يكون المتدرب على وعي بالتصرف الذي يأتيه، إذ التدريب غير الأداء، فالتدريب يمنح الفرد فرصة لإدراك الأخطاء في أي سلوك يأتيه. والفرد عند التدريب يجب أن يكون واعياً بالتصرف موضوع التدريب. ومادام واعياً به، فإنه سوف يسعى لاستدراك جوانب القصور فيه. ومن سبل الاستدراك للقصور أن يحتفظ الفرد بسجل مراجعة لتصرفاته؛ ليتمكن بذلك من معرفة أخطائه واستدراكها[٨٣].

رابعاً: الاحتراف في ممارسة المهارة

يسعى المربون والمدربون لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية للتدريب. تقع هذه الأهداف في سياق القيم المهنية وغيرها من المواصفات المطلوبة للأداء ليكون أداء ماهراً. يتم إتيانه باحتراف ومهنية عالية. ويتم تحديد مدى الاحتراف في الأداء، وما يرتبط به من قيم من خلال التحقق من الخصائص اللازم توافرها بمن يمارس المهنة أو الصنعة. ويصف المختصون[٢٥] عدداً من المطالب المرتبطة بالمهنة لتمارس بمهارة واحتراف، من ذلك:

(١) **المهارة في الأداء:** أن يؤدى العمل بمهارة. وعادة ما يتطلب الأداء المهاري للعمل فترة من الدراسة أو التدريب؛ ليتمكن العامل من استيعاب العمل: مهام ومطالب وإجراءات. ويأتيه ببراعة وإتقان.

(٢) **الالتزام بمعايير الأداء:** عادة ما يسند الإقرار بالعمل بوصفه مهنة وفق معايير الاحتراف في الأداء إلى منظمة أو رابطة أو جمعية. تنظم عملية الاعتراف وتحدد معايير الأداء باحتراف، إذ تفرض مثل هذه المنظمات مسؤوليات أخلاقية ومطالب للأداء وفق مواصفات محددة. يجدر بالمتعلم أن يراعي ضرورة الالتزام بها ليحظى بالقبول بوصفه محترفاً.

(٣) **الخصال الشخصية:** هناك عدد من الخصائص الشخصية التي يحسن توافرها في المتعلم أو المتدرب ليكون أهلاً للتعلم والتدريب. من ذلك التعاطف مع الآخرين خاصة المستفيدين من تأهيله، والأمانة والتكامل والاجتهاد والصبر والإصرار والدأب أو المثابرة والمواظبة، (ليونسكي،١٥:٢٠٠٦).

* **المتخصصون في التدريب على المهارات الاجتماعية:** على أساس من هذه الحقيقة حول الاحتراف في ممارسة المهارة، يمكن تقسيم المتخصصين في التدريب على المهارات - طبقاً لبارسولو (Parsolo،١٤٥:٢٠٠٠) - إلى نوعين رئيسين: **أولاً: المتخصص العام.** **ثانياً: المتخصص الخاص.**

أولاً: المتخصص العام: يمثل متخصصاً عامّاً في مجال المهارات، إذ تغطي معرفته قطاعاً عريضاً من تقييم المشكلات وتوفير الحلول لها بطريقة تستوعبها. يتقن مهارات أساسية ومتوسطة ومتقدمة اعتماداً على ما يملك من قدرات وخبرة وتدريب. الأساس في المهارات التي يتقنها معرفة وقيم وممارسات. إذ ترتبط بمذهب الممارسة الشاملة. والمتخصص العام عادة ما ينسق جهود المتخصصين في مجال التدريب على المهارات عن طريق تسهيل التواصل بينهم، والتأصيل لاستمرار الاهتمام والعناية بالمهارات.

٢- **المتخصص الخاص**: يملك معرفة متقدمة ومهارة حول موضوع معين أو منهج في التعامل مع موقف محدد أو وسط خاص. يستخدم المتخصص مهارات محددة مطلوبة لخدمة معينة، كالمعاملة الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة. ويشير التخصص في المهارات عند المتخصص إلى حيازته على تدريب إضافي في صنف معين من المهارات. من ذلك - مثلاً - أن المهارات المستخدمة من قبل الممارس المتخصص من الأكثر احتمالاً أن تكشف عن معرفة منتظمة وخبرة محددة في التعامل مع حالات خاصة، كحالات الطوارئ أو إدارة الأزمات، وغيرها(١٧:٦٥).

مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

وعلى أي حال، تتعدد مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية. وقد يكون منهج بعينه أنسب من غيره في التدريب على مهارة معينة. ومن أبرز مناهج التدريب:

أولاً: رواية القصص والسير الذاتية. ثانيًا: المناقشات الجماعية. ثالثًا: الترديد والتسميع والممارسة. رابعًا: الوعي بالذات وانتظام الذات. خامسًا: الارتداد على الذات وصياغة الأهداف. سادسًا: التعبير الفني. سابعًا: اللعب. ثامنًا: النمذجة والاقتداء. تاسعًا: تمثيل الأدوار. عاشرًا: تبني الأدوار. أحد عشر: التحكيم والتمرين. ثاني عشر: الحوار البناء. ثالث عشر: التعليم التعاوني.

وما يجب معرفته أنه ليس هناك منهج معين للتدريب على المهارة. ويتوقف تحديد نوع المنهج المستخدم للتدريب على المهارة على عوامل، منها:

المرحلة العمرية للمتدرب وقدراته المعرفية واهتماماته الشخصية والفرص المتاحة له لممارسة المهارة.

ويجـدر التأكيـد على أن عملية تطوير كفاءة الفرد الاجتماعية تسـتغرق وقتاً وجهداً. إذ ليس من المحتمل أن درساً أو درسين عن بناء الصداقة سوف تقود الفرد لأن يكون قادراً على بناء صـداقات حميمة مع الآخرين، فلا بد أن يكـون على قدر كافٍ مـن التقدير والثقة بالذات والمخاطـرة في تقبل الرفض أو قبـول الدخـول في الآخريـن. وفي الوقت نفسـه عليه أن يملـك قدرة لفهم كيف يشـعر الآخرون، وأن يكون ملمّاً بقواعد التعامل مع الآخرين. وفوق هذا، قدرة على حل المشـكلات الاجتماعية التي تسـاعده على الإبقاء على العلاقة بالآخرين. وباختصـار، على الفرد أن يملك وجداناً اجتماعيّاً يقظاً مصحوباً بمهارات اجتماعية مناسـبة وعلى اسـتعداد للامتثال للأعـراف الاجتماعية الخاصـة بالصـداقة؛ حتى يحقق مسـتوى عالياً من الكفـاءة الاجتماعية في الارتباط بالآخرين بحميمية.

وسـوف نعرض لأمثلة من المناهج الأكثر شيوعاً واستخداماً في التدريب على المهارات الاجتماعية.

أولاً: رواية القصص والسير الذاتية

تُعدّ رواية القصص والسير من أكثر المناهج فاعلية في التعريف بالمشاعر والانفعالات والمواقف الصعبة والحساسة وكيفية التعامل معها بمهارة. والناس رواة قصـص وحكايـات، حيث يصـنع الناس معنى لعوالمهم من خلال سـرد القصص واختلاق الأساطير والمشاركة في صياغة النكت والحكايات. وقد يتم التوجه بالقصص للذات، كما في كتابة السير الذاتية لابتكار هوية شخصية أو التوجه بما تنطوي عليه من مضامين للآخرين تذكيراً وموعظة. وتعزز الأدوار الاجتماعية، ويحافظ عليها من خلال أشـكال من القصص والروايات. وتبدأ رواية القصـص عند عمر مبكر جدّاً. وبوصفنا كباراً ما زلنا نروي القصص بشـكل خاص وعام(١٩١: ١٤). وتسـتخدم الجماعات القصـص والنكات لتنشئة

الأعضاء على أعرافها ومعاييرها ولتعزيز التماسك بين الأعضاء فيها. وما غاية الأساطير الوطنية إلا التعريف بطبيعة وأهداف الانتماء والولاء للوطن والتعبير عن نوعية القيم المرغوبة من قبل مواطنيه.

والمنهج التقليدي في التدريب على مهارات مثل حل المشكلات الاجتماعية يتضمن سرد قصة يتبعها مناقشة. وفي الأوساط المدرسية، تستمد القصص والسير مادتها من مقررات القراءة واللغة والأدب والعلوم الاجتماعية والممارسات الشخصية للأفراد بما يحقق التكامل بين محتوى المنهج والتدريب على المهارة. وعلى سبيل المثال لا الحصر، يبدأ المدرس عادة -في المستويات الدنيا من التعليم- بقراءة قصة من كتاب القراءة، مثلاً قصة الراعي والذئب للتعريف بقيمة الصدق وعاقبة الكذب. أو يروي للطلاب سيرته الذاتيه في طفولته بوصفها مادة للدرس. ليدفع الطلاب للتبصر بها؛ كي يستلهموا منها عبراً وحكماً عن فضل المثابرة والاجتهاد وسوء عاقبة التواني والكسل. وفي المستويات العليا، يمكن أن يستدعي تذكر واقعة تاريخية أو ممارسة شخصية أو حدثاً جارياً، مع تزويدهم بكتابات عنها أو عرض لأفلام أو صور لها - إن توافرت - بوصفها طريقة للبدء في مناقشة موضوعات ذات تأثير في السلوك الراهن للطلاب.

وقد يستفيد من بعض ممارسات الطلاب غير المرغوبة كالتهور في قيادة السيارة، وما يحدثه من مضايقات للآخرين من طلاب ومدرسين. فيلجأ إلى تقديم قراءة من قصاصة لخبر في صحيفة عن واقعة مأساوية سببها التهور في قيادة السيارة من قبل بعض الطلاب، وما أسفرت عنه من عواقب وخيمة في حق بعض زملائهم من الطلاب. ويحاول الربط بين محتوى هذه الواقعة وممارسة الطلاب غير المرغوبة من خلال مناقشة مشاعر من تورط في تلك الممارسات المأساوية التي وردت في قراءة الطلاب للقصاصة، وماذا عن حال الطلاب لو حصل لهم ما حصل لأولئك النفر من زملائهم.

ثانياً: المناقشات الجماعية

تمثل المناقشــة الجماعية أســلوباً للتدريب على المهارات قوامه التوجيه، تتعــدد أنواعه وأهدافه ووظائفه. ومن أمثلة ذلك عقد حلقات عصــف ذهني أو إدارة جلســة جدل حول موضوع محدد يشــارك فيه المستهدفون بالتدريب، كمــا هي الحال في الجدل العام بين الطلاب في الفصــل المدرســي بوصــفهم جماعة واحدة. ومن أنواع المناقشــة ما يقوم على أســاس توزيع المتدربين على مجموعــات صــغيرة. يؤدي فيها المــدرب دور الموجه للنشــاط. وعادة ما يزود المــدرب المجموعــات ببعضــ المعلومات للبــدء في المناقشــة بين الأعضــاء في المجموعات. وفي المدرســة، يستحســن أن تستمد موضــوعات المناقشة مادتها من المنهج المدرسي. وأحياناً تستثمر بعض المواقف الطارئة للبدء في المناقشة كما في حال اعتداء طالب على زميله. ويمكن أن يســتخدم في المناقشة أسلوب حل المشكلات لإدارة النقاش. وذلك على النحو الآتي:

١- أن يتبنــى الطــلاب وجهة نظر جميع المتورطين في المشــكلة موضــوع المناقشة.

٢- أن يسهم الطلاب في اقتراح حلول للمشكلة موضوع المناقشة.

٣- أن يناقش الطلاب معاً العوائق والعواقب المحتملة لاختيار أي حل من الحلول المقترحة.

٤- أن يقــوم الطلاب بتمثيل أدوار لطريقــة العمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار من قبلهم(٢٧:٥٠).

وهنــاك من المناقشــات ما يركــز على التعرف إلى المشــاعر والانفعالات أكثر من اختيار أسلوب حل المشكلات. ومثاله، محاولة فهم وجهة نظر أطراف الواقعة موضــوع المناقشــة، حيث يمنح المتدرين فرصة للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهــم في الموقــف من الواقعة موضــوع المناقشــة. وتنميــة التعاطف مع مشــاعر وانفعالات ووجهات نظر الأطراف المشــاركين في تلك الواقعة. ويجب

ملاحظة أن للتخطيط السليم في إدارة المناقشة تأثيره على اكتساب المتدرب لمهارات أخرى، كالانضباط والانتظام والتواصل المبني على احترام الآخرين. ومن مظاهر التخطيط السليم للمناقشة التخطيط لأسئلة المناقشة: ١) كيفية صياغة الأسئلة، ٢) مدى الوضوح في الأسئلة، ٣) العمق المعرفي المطلوب للإجابة، ٤) الفاصل الزمني المعطى للإجابة بعد السؤال، ٥) نمط الإجابة المطلوبة، (فردية أو جماعية)، ٦) توظيف الإجابات لخدمة موضوع المناقشة مع مراعاة الطريقة في رد الفعل على الإجابة[١١:٨٤].

ثالثاً: الترديد والتسميع والممارسة

الترديد ينمي كلّاً من المعرفة والثقة التي تشجع الأفراد[٦] ولا سيما الصغار منهم على استخدام مهاراتهم. والطريقة المناسبة للبدء في الموضوع دون خوف أو وجل تتمثل في دفع المدرب الأفراد إلى: أ) ممارسة القراءة بصوت عالٍ، ب) ممارسة الحوار خلال أداء المهام، ج) تبادل النكات والدعابة والمزاح. والترديد مطلب أساس في التدريب على التوكيد، إذ على المتدرب أن يواصل الإتيان بالتصرف الذي يؤكد من خلاله توكيده لذاته في طلبه أو رفضه أو احتجاجه إلى أن تصبح الاستجابة تلقائية. وهذا يعزز الثقة بالذات، ويقلل من الارتباك في المواقف الواقعية[٢٧:٥٠].

رابعاً: الوعي بالذات وانتظام الذات

هناك كثير من المناهج لمساعدة الفرد على الوعي بذاته وتهذيب مشاعره وانفعالاته. وما يجري في الوسط المحيط بالفرد من وقائع له تأثيره في قدرته وخبرته حول الوعي بمشاعره والتحكم في انفعالاته. وتختلف هذه الخبرات للأفراد باختلاف العمر ونوع الخبرة وأساليب التوجيه التي تساندها. ومثال ذلك، أن المدرس في مراحل التعليم الأولى يمكن أن يشجع الطلاب على الإفصاح عن مشاعرهم والتمييز بينها. من ذلك أنه في حالة دعوته الطلاب

لافتراش الأرض يرشـدهم إلى كيفية تحسس المشـاعر، فيسأل مثلاً: هل هم مرتاحـون لهذه الطريقـة في الجلوس؟ ويدفع من لا يشـعر بالارتيـاح إلى أن ينظر في البحث عن فسـحة في المكان. وقد يدفع المدرس الطالب ليسأل نفسه مـا إذا كان بإمكانه الانتباه لما يقال؟ وهو على هذه الحال وهل جميع الطلاب جاهزون للاسـتماع للدرس باهتمام؟ والاستشـهاد بالمأثور من القول والشعر مفيد في تعليم القيم ذات العلاقة بالوعي بالذات وانتظام الذات. وفي المراحل المتقدمة كالمتوسـطة، يوجه المدرس الطـلاب لتنظيم ذواتهم باقتراح الكيفية التي ينتظم بها سلوكهم. ومن أوجه التوجيه دفع الطلاب للتساؤل، كأن يسأل الطالب نفسـه حول الجزء من الدرس الذي لم يفهمه. وإذا كان الأمر كذلك، فالحاجة لديه ماسّـة لطلب مزيد من المعلومات. وبالنسبة إلى طلاب الثانوية يشـجع المدرس الطلاب على التخطيط في سـبيل النجاح. وذلك بالسؤال عن مشاعرهم حول حسن الاسـتثمار لأوقات الفراغ بطريقة فاعلة؟ فإذا لم يكن الأمر كذلك، فعلى كل واحد منهم أن يفكر ما الذي عليه أن يفعله كي يحسـن من وضعه وطريقته في استغلال وقته بما يفيده.

وإذا كان أحدهم يحسـن اسـتثمار وقته فلا يـتردد في إحاطة ذاته بأنه فاعـل في تنظيم ذاته مادام قد أحسـن اسـتثمار أوقاتـه. ويمكن للمدرس في المرحلـة الثانويـة أن يوجه الطلاب لتهذيـب انفعالاتهـم بمخاطبة من تورط في سـلوك عدوان مـن الطلاب في أثناء اللعـب بالقول مثـلاً: «إذا كنت تفكر في إلحـاق الأذى بذلـك الطالب الـذي هزمك، فإنك لا تفكر أبـداً في اللعب، ولسـت تلعـب بجدارة! عليك أن تـدرك ذلك، وأن تعود إلى مـا كنت عليه من وضـع طبيعي». ويمكن أن يوضـح المدرس للطلاب كيف يمكن للفرد منهم أن يهذب ذاته عن طريق التفكير بصوت عالٍ – وذلك بأن يخاطب المدرس نفسه عند إحساسـه بمداهمة الوقت له دون أن ينهي مفردات مقرره: «إنني أشـعر بالإحبـاط لأن لدينا الكثير الذي يلزمنـا تغطيته غير أن الوقت يعاجلنا. إنني في حاجـة إلـى التهدئة والتفكير: ما الـذي علينا عمله الآن؟ باسـتطاعتي أن

أدون قائمة بكل ما نحتاج إلى عمله على السبورة. ثم أقرر ما الموضوع المهم منها، الذي يجب علينا أن نبادر بتغطيته اليوم». ومن خلال التصويت على ما تم تدوينه على السبورة من موضوعات ـ التي كانت في الأصل موضوع حوار داخلي بينه وبين ذاته - والتفكير مع الطلاب في المفاضلة بينها باستخدام خطوات حل المشكلات، فإن المدرس بهذه الطريقة يساعد الطلاب على فهم عناصر عملية حل المشكلات بوضوح. ويقدم لطلابه المثل في كيفية تهذيب الفرد منهم لذاته.

ومن الطرق الأخرى للتدريب على تنظيم الذات، أن يمنح المدرس الطلاب فرصة لممارسة تنظيم ذواتهم. وذلك بخفض مستوى الإشراف المباشر على الفصل برهة من الوقت. فينزع المدرس، مثلاً، إلى مغادرة الفصل بين الفينة والفينة بضع خطوات ولفترات وجيزة. وبالتدريج يزيد في البعد عن الأنظار كلما أمن انتظامهم مع ابتعاده. وهناك من المدرسين من يجعل طلابه يبدؤون العمل دون حضوره. ويبقى حولهم في مكتبه حتى غدا له ذلك عملاً روتينيّاً. وقد خلص مثل هؤلاء إلى أن الطلاب الصغار أصبحوا أكثر انضباطاً وهدوءاً. وباستخدام مثل هذه الأساليب للتدريب على انتظام الذات ما يحقق التوازن بين أبعاد انتظام الذات كالوعي والتعبير وكف السلوك غير المرغوب.

خامساً: الارتداد على الذات ورسم الأهداف

تمثل القدرة على صياغة أهداف مناسبة ذات معنى للفرد بعداً مهمّاً من تطوير مهارات صناعة القرارات وحل المشكلات. فالقرارات — سواء كانت تتعلق بأمور الحياة اليومية أو تتعلق بأمور طارئة مهمة — تتطلب قدرة على وضع أهداف قصيرة وأخرى طويلة المدى. ومع التقدم في النمو المعرفي والاجتماعي للفرد، يصبح تحديد الأهداف الشخصية أكثر أهمية في مساعدة الفرد على التخطيط والانتظام في ترتيب الأولويات التي تقود للنجاح الشخصي والحياة المرضية. ومن مطالب هذه العملية ذات الأهمية، العودة للذات من

فـترة لأخـرى أو ما يعرف بـ «الارتـداد على الذات». ويسـتطيع المدرب تمكين المتدربـين من الولـوج إلى قيمهم والأولويات في حياتهم وإحساسـهم بالهدف مـن خـلال تحريرهم من المثـيرات والضـغوط الخارجية. نجد لذلـك أمثلة واقعية من ممارسات صـغار الطلاب وكبارهم في مختلف البيئات المدرسية. فقـد يجد طـلاب الثانوية في الأوقـات المتاحة للعودة للذات مصـادر للترويح وتركيز الانتباه. وتساعد تمارين الاسترخاء والمواد الفنية صغار الطلاب على إدارة انتباههم وتمكنهم تدريجيّاً من إطالة فترات تركيزهم. وتتباين أنماط الأهداف عنـد الطلاب تبعاً للاختلاف بينهم في المراحل التعليمية ومسـتوى النمـو العقلـي والسـياق الذي تصـاغ فيه تلـك الأهداف. من ذلـك أن بعض الأهـداف في المرحلة الثانوية تعكس جهود الطلاب لإيجاد إحسـاس بالهدف مـن الحياة. في حين نجد أهدافاً أخرى قد لا تتعـدى ما يعكس رغبة الطالب في رفع مستوى تحصيله الدراسي في مقرر معين. وباستخدام المدرس لمهارات حل المشـكلات وإدارة الصراع. وكذا خطط الترديد والتمرين، يتعلم الطلاب التفكير في كل ما يلزمهم من أهداف. وسوف يقدرون دور الآخرين، (الوالدين، المدرسـين، الأقران) ومعطيات ثقافتهم في رسـم أهدافهم الشخصية(٢٧:٥٤). ويتقنون تعلم خطوات بلوغ هذه الأهداف. ويمكن تدريب الطلاب على تحديد خطوات بلوغ هذه الأهداف بإبرام عقود بين الطلاب والمدرس. يلتزم الطالب فيهـا بإنجـاز ما تعهد بأن ينجزه في غضـون فترة زمنية محـددة. ومثل هذا الإجراء يسـاعد الطلاب علـى تقدير مدى التقدم في بلوغهـا، ويعرفهم على الجهد اللازم والتعديل المطلوب. ويسـعدون بدنو موعد بلوغها فضـلاً عن أن في هذا تدريباً للطلاب على الالتزام والانتظام واحترام العهود والمواثيق.

سادساً: التعبير الفني

تكمن القيمة التطبيقية للأعمال الفنية في تعزيز فهم الأفراد وتقديرهم للمشـاعر والانفعالات، وكيفية التعبير عنها بالطريقة المناسـبة. فالموقف من

أي عمل فني (شعر - قصة - لوحة - تمثيل - أشغال) ينطوي على انفعال من نوع معين وفقاً لمحتوى هذا العمل وما قد يستثيره من وجدانات، (عواطف وانفعالات) وأحاسيس ومشاعر. وفي بيئة المدرسة، مثلاً، تمثل الأنشطة الفنية نقطة بدء مناسبة لدفع طلاب المدارس للاندماج في موضوعات جديدة. ففي المرحلة الابتدائية، يمكن استخدام التنوع في الألوان للتعبير عن التباين في الانفعالات بين الأشخاص، (أحمر: غضب - أخضر: نماء - أزرق: تفاؤل). وفي المرحلة الثانوية، يمكن استخدام الطين والصلصال للتمثيل والتعبير عن المشاعر والأفكار. وتشكل الفنون المسرحية مجالاً خصباً للتدرب على المهارات الاجتماعية، إذ في مشاركة الطالب بقية الطلاب في عمل مسرحي تنمية لمهارات التواصل مع الآخرين. وفي الترديد ما يعزز من ملكة التعبير، ويقوي من الأساليب الفاعلة في حل المشكلات[٢٧:٥٤].

سابعاً: اللعب

يشير اللعب إلى أي نشاط يقوم به الفرد لمجرد الاستمتاع والمتعة. ومن الطبيعي أن يكون اللعب بالنسبة إلى الأطفال لهواً وهزلاً، لكنه يبقى ذا أهمية في اكتسابهم المعارف والمهارات، فالأطفال يستخدمون اللعب لاكتشاف العالم ولممارسة المهارات وبالذات المهارات الاجتماعية. من ذلك مثلاً، ينخرط الأطفال في أثناء اللعب في تمثيل أدوار، حيث يمتثلون لأعراف وقواعد السلوك، ويقودون غيرهم أو يقادون من قبل غيرهم من أقرانهم. واللعب بهذه الطريقة يساعدهم على تعلم تبني الأدوار والتعاون والتنافس والصراع والنفوذ والتواصل[١٢:٩٥]. والتعرض خلال اللعب لآراء وأفكار ومشاعر الأقران والتغذية الراجعة منهم تمكّن الأطفال من التحرك خارج نطاق التفكير المتمركز حول الذات ليأخذوا في الحسبان وجهات نظر الآخرين، وتعزز خبرات اللعب في المدرسة سلوكيات التعلم لدى المتعلم، كالدافعية والشعور بالكفاءة والمثابرة والاتجاهات الإيجابية. وفي الوقت نفسه تسهم في خفض

المشــكلات السلوكية داخل الفصل(٨٤، ٤٤٠). وبذلك يسهم اللعب في نمو الأفراد معرفيّاً واجتماعيّاً. ومن مظاهر دور اللعب بوصــفه إستراتيجية تسهم في نمو معارف وسلوك الأفراد ما يأتي:

١- يساعد اللعب الأفراد بالذات الصغار على إتقان طرق المشاركة في التعرف إلى معاني الأشياء مع من يماثلونهم من الصغار.

٢- يوفر فرصــاً للأفراد ولا سيما الصــغار لتعلم تسوية الخلافات في مواقف تمثيل الأدوار.

٣- يمكن الأفراد من التنفيس عن المشاعر السلبية التي تضايقهم.

٤- يمنــح الأفراد الفرصــة لفهم أفضــل للأحداث الانفعالية وتقبل مســاندة أقرانهم لهم.

٥- يساعد على تنمية الإحساس بالثقة، ويوثق الروابط الحميمية مع الأقران.

ومــن ثم يمكــن القــول: إن اللعب يســهم - بشــكل رئيس - في نمــو مهارات التواصل والفهم الانفعالي وتبني الأدوار الاجتماعية وتنمية الاهتمامات،(٢٢، ص٤٤٤).

إن استخدام اللعب بوصفه منهجاً للتدريب عامل فاعل في تهيئة المتدرب للتعلم. من ذلك اســتخدام الألعاب بوصــفها أنشــطة للتحمية أو التســخين. ولذلك تأثيره في زيادة مســتوى تركيز وانتباه المتدرب خلال عملية الاكتســاب للمهارة، عدا خفضــه للتوترات المصــاحبة عادة لتعلم الجديد. وفي الضحك والمــرح المرتبــط باللعب ما يعزز من الإحســاس بالقرب مــن الجميع. وللعمل في أنشــطة جماعية بوصــفها مظهراً من مظاهر اللعب هــدف يتمثل في دعم الإحساس بالمسؤولية بين سائر أعضاء الجماعة المشاركين في النشاط. ويماثل اللعــب في قوة التأثير التدريب عن طريق العمــل. فالفهم لا يتحقق إلا بالعمل من خــلال محاولة الفــرد تطبيق ما تعلمه. والشــواهد من نتائج الدراســات

علـى سـلوك الأطفـال تدعـم حقيقة وجـود ارتباط بـين التعليم عـن طريق العمل والحل الناجع للمشـكلات. وذلك لأن حل المشـكلات يتطلب تفاعلاً مع الآخرين. ومعظم مهارات التفاعل يتم تعلمها عن طريق العمل. وعندما يلعب الأطفال، فإنهم يتعلمون عن طريق العمل. إنهم يتمرنون ويمارسـون مهارات حركية وفكرية واجتماعيه من خلال اللعب: مهارات حركية كالتسـلق والقفز، ومهارات فكرية كالتذكر والتبرير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومهارات اجتماعية، كالتواصل والمشاركة والتعاون والتعاطف[٨٥:٧٢].

نافذة رقم: (٢) حكم وأمثال في تأثير العمل

١- «أسمع فأنسى، أرى فأتذكر، أعمل فأفهم» حكمة صينية قديمة.
٢- «قُل لي فأنسى. علمني فأتذكر. أشركني فأتعلم» بنجامين فرانكلين.

ثامناً: النمذجة والاقتداء

معظم برامج التدريب على المهارات تؤكد أن النمذجة أو الاقتداء طريقة فاعلة في التدريب على المهارات. ومن الثابت علماً أن التعلم من خلال القدوة أو النموذج أكثر أسـاليب التعليم فاعليـة[٨٢]. وفي المأثور من الأقوال والأفعال ما يؤكد أهمية القدوة في تعلم السلوك. وقد قيل: «ابن البط عوام» و«من شابه أبـاه فما ظلم» و«القريـن بالمقارن يقتدي». فالمتعلم غالبـاً ما يكون أكثر ميلاً لتقليـد ومحاكاة ما يراه ماثلاً أمامه من سـلوك من يرى فيه نموذجاً وقدوة. والنمذجـة نمط من أنماط التعلم يظهر في شـكل ملاحظة المتعلم لشـخص يؤدي سلوكاً، ويخبر تبعاته. وقد يكون النموذج الوالدين أو الأقران أو الأقارب أو المدرسين أو الشخصيات التلفزيونية. وتتضمن النمذجة القدرة على تجريد المعلومـة مما تم ملاحظته وتخزينه في الذاكرة واسـتحداث تعليمات وقواعد حول السـلوك واستدعاء المعلومة المناسبة والتصـرف في الوقت المناسب. إن

النمذجة تمكّن الشخص من تطوير أساليب جديدة للسلوك في مواقف لم يسبق له أن خبرها(٨٥:٧٤). وقد يمارس المدرب تأثيره بوصفه قدوة أو نموذجاً للسلوك المحمود عن قصد أو عن غير قصد. وتبني المدرب لأساليب فيها ظرف ودعابة عامل يساعد على دفع المتدرب لمحاكاة المدرب في سلوكه. وقد ثبت بالبحث أن تعريض الأطفال لنماذج اجتماعية تؤدي تصرفات اجتماعية بطريقة فاعلة تسهم في زيادة تكرار السلوكيات الاجتماعية الماهرة لديهم، وأن بعض النماذج أكثر فاعلية من بعض، وأن النموذج يحدث تأثيره بشكل أفضل عندما يكون مشابهاً للطفل، وعندما تكون تصرفاته الماهرة مصحوبة بتعليق يدير انتباه الطفل لأهداف ومنافع السلوك المناسب. والسبب أن المشاركة المعرفية الفاعلة للطفل في التدريب على المهارات الاجتماعية تزيد من فهمه وتقديره للمبادئ المتعلمة. ومن ثم استدخاله لها، والاعتماد عليها عند تفاعله مع أقرانه(٢٣:٤٦٠،١).

تاسعاً: تمثيل الأدوار - Role-Playing

يشير الدور إلى تصرفات متوقعة من الشخص الذي يشغل موقعاً اجتماعيّاً معيناً. ومن الملاحظ أن الشخص عند تبوّئه موقعاً ما يحاول التأقلم معه. وذلك بأن يؤدي مطالبه كما ينبغي. وهذا يمكنه من الوعي بحقيقة ذاته (قدرات وإمكانات) وإدراك مطالب الدور المرتبط بذلك الموقع. ومن ثم إمكانية الإتيان به بفاعلية. وتمثيل الدور في حقيقته تمثيل لمشاعر وتصرفات شخص آخر يفترض أن يقوم بها الآخر في الموقف نفسه، على افتراض أن تمثيل الممثل للدور سوف يجعله بوصفه ممثلاً أكثر إتقاناً لما يرغب في تعلمه واكتسابه. وتمثيل الدور أحد الطرق الرئيسة في التدريب على مهارات الحياة والمهارات الاجتماعية يستمد أصوله من نظريات النمو المعرفي. ويمثل طريقة فاعلة في فض كثير من المشكلات البينية(٢٣:٤٦٠). وتتمثل هذه الطريقة في التدريب في تمثيل من قبل المتدرب لتصرف حياتي مصطنع يتم تنفيذه من قبله ليساعده التمثيل له على إتقان إدارة الحدث في الواقع.

فضلاً عن مساعدته على اكتشاف الاحتمالات البديلة للتصرف واختزان الخبرة وإتقان ممارسة المهارة تحسباً لاستخدامها مستقبلاً عند التعامل مع الآخرين. وتمثيل أو أداء الأدوار مستويات: البسيط والمركب والبنائي. ولكل منها وظيفته وفقاً لنوع ومستوى المهارة(٥:٨٥). والافتراض الأساس الذي بني عليه استخدام تمثيل الدور بوصفه منهجاً للتدريب على المهارات أن المتدرب ممثل قد يمكنه تمثيل الدور من الاقتناع بما قام بتمثيله وحسن الإتيان به. والتدرب على السلوك من خلال تمثيل الأدوار يعزز من التعاطف مع السلوك والتأكيد على مسؤولية العمل به. ويسهم في تنمية ثلاث مهارات رئيسة:

١. قدرة الفرد على فهم ما الذي يفكر ويشعر به الآخر.

٢. معرفة الفرد لما يقول أو يعمل.

٣. القدرة على استخدام لغة الإشارة من تلميحات وإيماءات وغيرها من التعبيرات غير اللفظية.

عاشراً: تبني الأدوار – Role–Taking

تكنيك آخر في التدريب على المهارات الاجتماعية يعرف بـ «تبني الأدوار». ويمثل تبني الدور كما سبق أن أشرنا المكون المعرفي للتعاطف مع الآخرين. ويشير إلى قدرة المتعاطف على تبني وجهة نظر الشخص المستهدف بالتعاطف عن طريق تبنيه لدوره. فأحد طرق التعاطف أن يضع الشخص نفسه مكان الآخر. ويتخيل كيف يشعر فيما لو كان هو ذلك الآخر. وبهذه الطريقة يصبح وعي الفرد بانفعالاته نتيجة تبنيه لانفعالات الآخر شرطاً للتعاطف مع الآخر. ومتى ما كان الفرد قادراً على ذلك، فإنه سوف يكون أكثر اقتناعاً بمعاناة الآخر وأكثر استعداداً لمساعدته.

ويختلف تكنيك «تبني الأدوار» عن سابقه تكنيك «تمثيل الأدوار». ويتلخص تأثير تبني الدور بوصفه تكنيكاً في اكتساب المهارات بدفع المتدرب

من قبل المدرب بأن يضع نفسه مكان من يريد محاكاته في تصرفاته ليرى الموضوع من وجهة نظره. وهذا يجعله يضع نفسه خارج ذاته ليتخلص من تأثيرات تحيزاته لذاته، فيتحقق له بفعل ذلك رؤية الموقف من وجهة نظر الآخر الذي دعاه لتبني دوره. وبهذه الطريقة يسهل عليه تقدير موقف الآخر بتجرد وموضوعية. ومن ثم الاقتناع بوجهة نظره. ونجد لذلك شاهداً في مواقف الخصومات عند محاولة المعتدى عليه إقناع المعتدي بشناعة خطئه الذي ارتكبه في حقه. فالمعتدى عليه قد يلجأ إلى حيلة لإقناع خصمه. وذلك بأن يطلب من المعتدي أن يضع نفسه مكانه ليرى كيف فعل به، اعتقاداً منه بأن هذه الممارسة سوف تمكن المعتدي من رؤية فعله على حقيقته، فيتسنى له تقدير حجم خطئه. وذلك كفيل بإقناعه بأنه قد أخطأ عليه. ويرى سيلمان (١٩٨٠)[٨٦] أن مهارة تبني الأدوار هي المظهر الوحيد من مظاهر النمو المعرفي الذي تقوم عليه معرفة الفرد بذاته وبالآخرين. وقد تمكن من تقديم وصف دقيق لمراحل نمو مهارة تبني الدور بوصفه مظهراً من مظاهر النمو المعرفي، ويتضمن النافذة رقم (٢٦) وصفاً مختصراً لتلك المراحل.

نافذة رقم: (٣) مراحل تبني الدور الاجتماعي عند سيلمان (١٩٨٠)

المراحل	العمر	الخصائص
٠) التمركز حول الذات أو المنظور غير المميز	٣- ٦ تقريباً	لا يعي الأطفال بأي نظرة غير نظرتهم. إذ يفترضون أن ما يشعرون به - أيّاً كان - حق، وموافق عليه من قبل الآخرين.
١) المرحلة الأولى: تبني الدور الاجتماعي المعلوماتي/	٦- ٨ تقريباً	يبدأ الأطفال بإدراك أن الناس يمكن أن يكون لهم نظرة مغايرة لنظرتهم. ويعتقدون أن هذا يحدث بسبب أن هؤلاء الناس قد حصلوا على معلومات مختلفة عما لديهم.

٢) المرحلة الثانية: تبني الدور المنعكس على الذات	٨-١٠ تقريباً	يعرف الأطفال أن نظرتهم ونظرة غيرهم قد تتعارض حتى إن حصلوا على المعلومات نفسها. وهم قادرون على تقدير وجهة نظر الآخرين. إذ يدركون أن الشخص الآخر يمكن أن يضع نفسه في مقامهم. وهم قادرون أيضاً على توقع ردود فعل الشخص الآخر على سلوكهم. وعلى أي حال، لا يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يقدر منظوره ومنظور الآخر في الوقت نفسه.
٣) المرحلة الثالثة: تبني الدور المتبادل	١٠-١٢ تقريباً	يمكن للطفل أن يقدر وجهة نظره ووجهة نظر الآخر تلقائيّاً. ويدرك أن الطرف الآخر يقوم بالشيء نفسه. وإن الطفل يكون قادراً على افتراض وجود وجهة نظر مغايرة من قبل طرف ثالث. ويتوقع ردة الفعل عليها من لدنه ومن لدن الآخر.
٤) المرحلة الرابعة: تبني الدور المجتمعي	١٢-١٥ فأكبر	يحاول المراهق فهم منظور الشخص الآخر عن طريق مقارنته بالنسق الاجتماعي الذي يعمل في إطاره. بمعنى آخر، يتوقع المراهق أن الآخرين سوف يتبنون وجهات النظر نفسها التي يتبناها معظم الناس من جماعتهم حول الوقائع والأحداث في بيئاتهم.

- المصدر: شيفر (٢٠٠٠، ص ١٣٩)[٢٢].

هـذا، وقد تمكـن كل مـن إلياس وماهـر (١٩٨٣) من تطويـر نموذج لتدريـس المهـارات الاجتماعيـة – المعرفيـة، اسـتخدموا فيه أشـرطة فيديو تضمنت مناقشة جماعية وتمثيل أدوار وتبني أدوار. وطبقاً لهما، أن استخدام الفيديو في التدريس مفيد لأسباب منها أن الفيديو ينشط عمل الحواس، ويثير الدافعية والانتباه ويسـهل استدعاء محتواه. وكذلك يمكن من التعلم التعاوني عندما يكون التلفزيون مصحوباً بالمناقشة التي تحفز على تعلم إستراتيجيات معرفية عامة(٨٧:١٨٦).

أحد عشر: التحكيم والتمرين

التحكيـم تكنيـك تعلـم معـرفي - اجتماعي يعرضـ فيه المـدرب مهارة اجتماعيـة أو أكـثر، ويتم له شـرح منطق اسـتخدامها بعنايـة، ويقترح على المسـتهدفين بالتدريب كيفية تحسـين أدائهـم لها. ومثال ذلـك ما يحدث في مواقـف اللعـب الجماعي: كيـف تشـارك في اللعب – كيف تأخـذ دورك عند المشـاركة – كيف تتواصـل مع الآخرين بفاعلية – كيف تدير الانتباه وتحسن الإنصات للآخرين(٢٣:٤٦٠).

ويجب أن يدرك المدرب أن تعرض المتدربين لأي مهارة لن يجعلهم يتقنوا الإتيان بتلك المهارة من أول وهلة. على المدرب أن يدفع المتدربين لتطبيق تلك المهارة بعد التدرب عليها. وأن ينقلوا ما تعلموه في الفصل إلى الملعب والشارع والمنزل ويجتهدوا في ابتكار بدائل لحل ما يواجههم من مشكلات في كل موقف مشـكل يعترضـهم. ويدعوهم إلى مراعاة حسـن التصـرف في المواقف. وفي التدريب للصـغار، مثلاً، على المدرب أن يدفع المتدربين إلى حسـن الاسـتماع بالتزام الهدوء وضبط الجلسة في المقعد. واستخدام أساليب لاستدعاء وتذكر ما تعلموه كالملصـقات واللوحات الإيضاحية، كما هي الحال مع ملصقات حل المشـكلات أو ملصق خصـائص المؤكد من الأشـخاص التي تتضمن إيضاحاً لمراحل حل المشـكلات أو خصـائص الشـخص المؤكد من غير المؤكد. ويصبح

التحكيم فاعلاً في تحسين المهارات الاجتماعية عندما يصاحبه أشكال أخرى من التدريب على المهارات الاجتماعية، كتشجيع المتدربين على العمل معاً لبلوغ أهداف تعاونية. ويرتبط بالتحكيم أساليب تزيد من فاعلية التحكيم في دفع المتدرب للالتزام بالتدريب والاحتفاظ بالخبرة المكتسبة. فأساليب التحكيم تتضمن توجيهات وشروحات وممارسة وتغذية راجعة.

(أ) التوجيهات: تمثل التوجيهات أسلوباً فاعلاً لتزويد المتدرب بالمعرفة والمعلومة. ولكي تكون التوجيهات فاعله لا بد أن تكون مفهومة. ولكي تكون مفهومة، على الموجه أن يكون قادراً على إعادة صياغة وتوضيح وتكرار ما وجه به. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها في مساعدة أطفال رياض الأطفال على تنميه مهارة بناء الصداقات. ويطور الأطفال تدريجيّاً الإحساس بالضبط أو التحكم في حال أن ما يحدث لهم يطرأ بفعل تصرفاتهم(٨٥:٧٥).

(ب) التغذية الراجعة: تتمثل التغذية الراجعة في المعلومات (إيجابية أو سلبية) التي يتلقاها المتدرب من مدربه تقويماً لسلوكه في اكتساب المهارة. وقد تأخذ شكل هز الرأس بالموافقة أو نظرة تشير إلى تساؤل أو تعليق أو توجيهات إضافية أو تذكير وتزود التغذية الراجعة المتدرب بمعرفة حول نتائج سلوكه وكيف يحسنه ويطوره. وقد أثبتت فاعليتها في التعلم والاكتساب للمهارات، وتتمثل أهم تأثيرات التغذية الراجعة في الآتي:

(أ) تزيد التغذية الراجعة بصوره عامه من الدافعية.
(ب) عادة ما تسهم التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللاحق.
(ج) كلما كانت التغذية حول الأداء محددة، كان هناك سرعة في تحسن الأداء.
(د) التغذية المباشرة خلال الأداء عادة ما تكون أكثر فاعلية من تلك التي تقدم بعد نهاية الأداء.

(هـ) عـادة ما ينجـم عن الانخفاض الملحـوظ في التغذيـة الراجعة انخفاض ملحوظ في الأداء.

(و) في حالـة عدم التزويد بتغذية راجعة حول النتائج، ينزع من يقوم بـالأداء إلى تطوير بدائل عنها من ذلك مثلاً مقارنة الأداء بأداء آخريـن للتأكـد مـن سـلامة الأداء، كمـا هي الحـال في مقارنة الأطفال أداءهم بأداء أقرانهم.

وعمومـاً، تُعدّ التغذيـة الراجعة آلية لتنشـئة اجتماعية مهمـة. إذ تزود الأفراد بمعلومات عن كيفية الوصول إلى أفضل المعايير في السلوك والأداء(٨٥).

ثاني عشر: الحوار البناء

يتضمن الحوار تواصلاً بين أكثر من طرف. وتتجاذب الأطراف الحديث مع بعضـها. ولا يكتفي كل طرف في عرض وجهة نظره حول المسـألة موضـوع الحوار، ولكن يحافظ على دوره لكي لا تقتصر إدارة الحوار على طرف واحد. ويتطلب الحوار أن يسـتجيب كل طرف لوجهة نظر الآخر، وأن يحاول فهم ما تنطـوي عليه من اهتمامات(٧٤). وعلى هذا الأسـاس يمكن القول: إن الحوار تواصـل بـين طرفين، كل طرف متحـدث وفي ذات الوقت مسـتمع وغاية ذلك الوصـول إلى أرضـية مشـتركة بين الأطراف المتحاورة مـن خلال فهم وجهة النظر المخالفة مع المشـاركة في وجهة النظر القائمة. إذ الاهتمام العميق من قبـل كل طرف بالعلاقة القائمة بينهمـا والتعاطف والفهم المتبادل والاحترام للطرف الآخر. والاحترام ليس بسبب ما سوف يفعل الطرف الآخر أو يقول بل بسبب أنه إنسان، ومن حقه أن يعامل كإنسان بكل أمانة وإخلاص واحترام(٤٦). وفي سـياق التدريب على المهارات، الحـوار بين المدرب والمتدرب مطلب تربوي رئيس. له تأثيره على الفاعلية في التعلم والتدريب. وللحوار ضوابطه وأساليبه. فالتذكـير بوصـفه أحد أسـاليب الحوار، يجـب أن يكون مقتضـباً في مواقف اللعب كما هي الحال على ملعب المدرسة. وفي المواقف الأكثر انضباطاً، قاعات

الدرس مثلاً، يستحسن محاورة الطالب بإسهاب. والحوار يساعد الطالب على الاستبصار بالسلوك موضوع الحوار وعلى التفكير بإبداع. والهدف من كل ذلك مساعدة الطالب على الاستقلال في التفكير. إضافة إلى مشاركته الآخرين مشاعرهم. وفي حالة تعكر مزاج الطالب، فإن الأمر يتطلب قدرة وصبراً على تحمل الحوار مع الطالب. ولا يقتصر مجال الحوار على الطالب والمدرس، بل يمكن أن يتعداه إلى الحوار مع كامل الفصل. والحوار يعطي الفرصة للتدرب على مهارات أخرى. ولا تنحصر فائدة الحوار في انتقال أثر التعلم. بل تتعداه إلى توفير مزيد من الوقت والجهد على المدرب عند تعامله مع المواقف الصعبة. ومن خلال الحوار يمكن أن يتقبل الصغير فكرة العمل بمبدأ مسؤولية الفرد في حل المشكلات دون أن ينتظر من الآخرين حلاً لها. وفي هذا تعزيز لقيم الاستقلالية واستشعار المسؤولية. ومن المبادئ الرئيسة للحوار «تجنب النقد السلبي والحكم القطعي وتزكية الذات. كذا الاحتفاظ بقنوات اتصال مفتوحة لا مغلقة، وإعادة ما يقال للتأكد مع سلامة فهم ما قيل، والسؤال وطلب الإيضاح في سبيل بلوغ درجة عالية من المشاركة والوفاق»(٤٦:٢٠٣).

ثالث عشر: التعلم التعاوني

يقصد بالتعلّم التعاوني – Cooperative Learning الاستخدام الموجه للفصل المدرسي في شكل جماعات صغيرة تعمل معاً ليضاعف ذلك من مستوى تعلم كل عضو فيها. وما يحدث في مجاميع التعلم التعاوني، أن الطلاب بعد تلقيهم توجيهاً من معلمهم، يعكفون على أداء المهام إلى الدرجة التي يفهم عندها جميع الطلاب تلك المهام. ومن ثم يمكن لكل عضو منهم إنهاء المهمة الموكل له أداؤها. ويتمثل الجهد التعاوني عند التدريب على المهارات الاجتماعية في اجتهاد المشاركين من المتدربين في تحقيق نفع متبادل إلى الحد الذي يستفيد فيه كل منهم من جهد الآخر. ولا تظهر المهارات

الاجتماعية بطريقة سحرية في مجاميع التعلّم التعاوني. فالتعلم التعاوني يقوم على الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجاميع التدريبية لبلوغ أهداف التدريب. ومهارات مثل مهارة القيادة واتخاذ القرارات وبناء الثقة والكفاءة في الاتصال وإدارة الصراع تمكّن المتدربين من بلوغ الغاية من العمل في فريق وإتمام المهام بنجاح. وتتمثل المكونات الرئيسة لأي تعلم تعاوني في العناصر الآتية: ١) اعتماد إيجابي متبادل، ٢) تفاعل مباشر محفز، ٣) محاسبة فردية وجماعية، ٤) مهارات اجتماعية وجماعية، ٥) عمليات جماعية. ومن الخصائص المميزة للتعلم التعاوني كما ذكر بيننغتون (٢٠٠٠) أن التعلم يحدث بفعل التعاون لا التنافس بين الأفراد المشاركين في عملية التعلم، (طلاب – متدربين) فالمتعلمون الذين يعملون في جماعات صغيرة يتعلمون من خلال اعتمادهم على بعض. ومن ثم، يكون مستوى التفاعل بينهم عالياً، وتفاعلهم مع المعلم (مدرس – مدرب) أقل مقارنة بما يحدث في أثناء التعلم المعتاد. عدا التكافؤ في المكانة بين المشاركين في عملية التعلم، حيث يسهم كل طرف منهم بمعلومات ذات أهمية من وجهة نظر كل طرف. هذا، وانتهى البحث في مجال التعلّم التعاوني إلى أن من أبرز المخرجات التي تميز هذا النوع من التعلم عن غيره من أنواع التعلم التحسن في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب من ذلك: أ) اكتساب الطلاب لمهارات الاتصال والتوكيد والتعاطف، تفضي إلى علاقات مع الآخرين إيجابية، ب) زيادة في معدلات تقدير الذات لدى الطلاب ذي التأثير الإيجابي على نوعية التحصيل والإنجاز ومدى الرضا عنه[٨٨].

وعلى أي حال، يمثل ما ورد ذكره أعلاه من مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية المناهج الأكثر استخداماً وشيوعاً. وللمدرب أن يجتهد في ابتكار أساليب مختلفة في التدريب على المهارة بما يتسق ونوع المهارة وطبيعة موقف التدريب. لقد كشفت التجارب عن كثير من الأساليب والمناهج. وإن هناك كثيراً من محاولات الابتكار في تنمية المهارات كانت من اجتهادات المدربين. من ذلك مثلاً أن يكون التدريب على التوكيد واقعيّاً. وتعليم المتدرب عليها

باستخدام أكثر من منهج كالنمذجة وتمثيل الأدوار. عدا التدريب على حالات عدم القدرة على التوكيد وبذل الجهد لتفاديها عن طريق معاودة التدريب[٥٧].

أمثلة ونماذج: استخدام مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: التدريب على التوكيد

الفكرة الرئيسة في التدريب على التوكيد أن الفعل لكي يكون مؤكداً لا بد أن يمارس إلى درجة إتقانه والتمكن من معاودة إتيانه في مواقف الرخاء والشدة، كما هي الحال في رفض طلب لصديق أو عزيز يرى المؤكد في تلبيته صعوبة وحرجاً. ويقوم التدريب على التوكيد على مبدأ المبالغة في تعلم السلوك، أي مواصلة المتعلم تعلم السلوك إلى أن يتمكن من إتقانه. ومن أساليب بلوغ هذا المستوى من التعلم – كما وردت في كون، (٢٠٠٠)[١٢:٦٦١] ما يأتي:

١- **الترديد وأداء الأدوار:** أن يواصل المتدرب ترديد الإتيان بالسلوك وأن يقوم بتمثيله حتى تصبح الاستجابة السلوكية لديه تلقائية. وهذا يحمي المتدرب من أن يتعرض لارتباك عند إتيانه له خلال تعامله مع الناس في الواقع المعيش.

٢- **تحطيم الأرقام:** ويتضمن إعادة الإتيان بالسلوك (مثلاً الطلب) إلى أن يتم الاعتراف به. ولتجنب أن يخطئ الشخص في حق المستهدف بالفعل من الأشخاص الآخرين، ينبغي للشخص أن يعيد الطلب أكثر من مرة. وبطرق متعددة ما دعت الضرورة لذلك.

٣- **الاعتراف والصفح والإنهاء:** في المواقف التي يتعرض فيها الشخص لاحتقار أو حط من قدره – عليه أن يلتزم باتباع الخطوات الآتية: ١) إن كان في الحقيقة مخطئاً فعليه أن يعترف بما بدر منه، ويتقبل ما تعرض له، ٢) ألا يتجاهل مشاعر الشخص الآخر، بل يعترف بها، ٣) أن يؤكد ذاته

دون عدوان على الآخر، ٤) أن يبادر بلطف إلى إنهاء التواصل مع الآخر، فلا يطيل الجدل وينأى بنفسه عن اللجج أو أن يفجر في الخصومة.

٤- **التحكيم والتمرين**: تكنيك لتعزيز القدرة على التوكيد. يتألف من توجيهات وإجراءات مباشرة تساعد المتدرب على توكيد ذاته. ويستخدم فيه أيضاً تمارين جماعية وتصوير فيديو ومرايا عاكسة وتمثيل أدوار لمواقف صراع. يتعلم من خلالها المستهدف بالتدريب السلوك التوكيدي. وأولى خطوات التدريب فيه تدريب المتدرب على أن يتعلم إقناع نفسه بالحقوق الرئيسة الثلاثة له بوصفه من البشر، وهي: ١) أن له الحق في الرفض، ٢) أن له الحق في الطلب، ٣) أن له الحق بأن يخطئ، وألا يلام على الخطأ. ويتحقق له التوكيد في أن يصرح بهذه الحقوق ويدافع عنها.

ويصف رثص ونفد (١٩٨٠)[٨٩] مناهج وأساليب أخرى تستخدم عادة في التدريب لزيادة القدرة على التوكيد، منها: تهذيب الذات والتخلص من المعتقدات غير المنطقية والنمذجة والاقتداء والتكرار والترديد.

أ- تهذيب الذات

تهذيب الشخص لتفاعله مع الآخرين سوف يمكنه من تحديد مواطن الخلل في سلوكه خلال تعامله معهم. وفوق ذلك يساعده على تقبل مسؤوليته عما يصدر عنه من سلوك. ومن أساليب تهذيب الذات عن طريق التحكم في التصرفات أن يحتفظ الشخص بدفتر مذكرات أسبوعي، يدون فيه أبرز ملاحظاته على تصرفاته عند تفاعله مع الآخرين خلال كل أسبوع، خاصة التصرفات التي تخللها شعور بالقلق أو الاكتئاب أو الغضب. وعادة ما يشتمل الدفتر على الملاحظات الآتية:

١- الموقف الذي حدث فيه التصرف.

٢- شعور أو اتجاه الطرف الآخر نحوه في أثناء عملية التفاعل.

٣- ما ساوره من أحاسيس ومشاعر خلال عملية التفاعل.

٤- عواقب تلك التصرفات عليه وعلى الطرف الآخر.

ب- التخلص من المعتقدات غير المنطقية

لكي تتمكن من تحديد طبيعة المعتقدات التي تحكم تصرفاتك في المواقف الاجتماعية المختلفة، حاول أن تمارس الحديث مع نفسك. ثم اعمد إلى فرز تلك المعتقدات بما يساعدك على تمييز غير المنطقي منها. حاول التعرف إلى السبب في التزامك بها، واكتشف التأثير السلبي لها على تصرفاتك. وفكر جدياً في الطرق المناسبة للتخلص منها. ولا تتردد في أن تقول بملء فيك: «لا» لأي منها مادامت غير منطقية أو باطلة.

جـ- النمذجة والاقتداء

النمذجة مفيدة في التعرف إلى حقيقة وكيفية التوكيد للسلوك. ابحث عن شخص تثق فيه وترى فيه نموذجاً أو قدوة في توكيد الذات. إذ يبدو لك من تصرفاته ما يستحق التقليد وفي أخلاقه ما فيه مدعاة للمحاكاة. اتخذ منه مثالاً وقدوة. حاول تقليده ومحاكاته في تصرفاته.

د- التكرار والترديد

بعدما تعقد العزم على التحوير والتغيير في تصرفاتك وفقاً لتصرفات من رأيت فيه نموذجاً وقدوة، حاول ممارسة الجديد من التصرفات المؤكدة التي اكتسبتها من تقليدك ومحاكاتك لتصرفاته لفترات موجزة في مواقف غير مهددة دون أن يتنبه لها الآخرون. وهذا ما يعرف بالترديد للسلوك Behavioral Rehearsal - وتفيدك هذه الطريقة في التعود على ممارستك للسلوك المؤكد، (أصوات - حركات - انفعالات) لتبدو طبيعية عند إتيانك لها في المواقف الطبيعية التي تستدعيها.

لاحظ: أنه يمكن لك التغلب على الغضب الشديد بأسلوب توكيدي فاعل عن طريق خفض الزيادة في الإثارة الانفعالية وتغيير الأفكار والمعتقدات غير المنطقية أو اللاعقلانية التي تسهم في تضخيم موقف الغضب. فالغضب الشديد عادة ما يستثار بواسطة المعتقدات غير العقلانية حيث تتفاعل مع الإثارة الانفعالية لتشكل طوقاً من مشاعر الغضب المتراكمة يخنق الغاضب. ويتم كسر هذا الطوق من خلال: ١) الاسترخاء، ٢) التغلب على الأفكار اللاعقلانية والمحبطة، ٣) التصرف بتوكيد وليس عدوانية.

ويذكر سرافينوا (١٩٩٠) مناهج أخرى للتدريب على التوكيد، منها: ١) التدريب عن طريق الواجبات المنزلية، حيث تصمم للمشاركة في سلوكيات توكيدية ظاهرة وباطنة. ويتم ترتيب هذه الواجبات في تسلسل هرمي لتبدأ بالمواقف التوكيدية السهلة وترتقي للأكثر صعوبة. ومثاله: العميل غير المؤكد في طلبه خدمة من مطعم: يبدأ بطلب أن يقدم له الخادم قائمة الطعام. ثم يواصل الطلب ليطلب من الخادم أن يعيد وصفه لبعض الأطعمة المعروضة. بعدها، يطلب الخدمة، ٢) التدريب على التوكيد لوقائع وأحداث تتطلب توكيداً من نوع آخر، (افتراض أن العميل يطلب خدمة وتقابل بالرفض). وتستخدم تكتيكات النمذجة وأداء الأدوار في تدريب العميل على التعامل مع هذه المواقف[٥٧:٤٣٣].

ثانياً: إستراتيجيات في حل المشكلات

تشير الإستراتيجية إلى خطة محكمة لبلوغ هدف أو غاية تتضمن تدابير وإجراءات وتكنيكات أو فنيات تمكن من بلوغ الهدف والغاية بدرجة عالية من الفاعلية[٩٠:٤٨٤]. ومن الإستراتيجيات الرئيسة التي تستخدم بشكل كبير للتدريب على حل المشكلات ما يعرف بإستراتيجية «الخطوات الخمس» وتتضمن العمل على حل المشكلة باتباع الخطوات الآتية:

١- **التوجه للمشكلة**: ويتمثل في التنبه للمشكلة ومراقبة ظهورها حين تظهر. ولكي يتم التعامل مع المشكلة بفاعلية يجب أن تدرك أنها موجودة. والتدريب على هذا التوجه نحو المشكلات يبدأ عن طريق تشجيع الأشخاص لملاحظة المشكلات ومساعدتهم على إدراك أن ظهور المشكلات أمر عادي، ولا يمكن تجنبه ويعلم المتدربون طرقاً للتوقف عن تبني منهج التبسيط في تناول المشكلات والكف عن التصرف باندفاعية. مثلاً: قد يعلمون عبارات في مخاطبة الذات أو الحديث مع الذات، مثل: القول: «لا بأس» اهدأ وفكر ثم تصرف – لا تستعجل. وبعدها يتعلمون المواصلة بهدوء وحذر وتنبه في التعامل مع أي مشكلة يواجهونها.

٢- **تحديد المشكلة**: ويتضمن تعريف المشكلة باستخدام مصطلحات دقيقة وواضحة، لا عبارات فجة مجردة. ما الذي يقلقك أو يضايقك بالضبط: توجه صاحبك، أو ممارسات صاحبك التي تنبئ عن خطأ ما؟. مثلاً زميلي لا يعترف ولا يقر لي بمعروف ولا يشكر: ماذا، وكيف، ولماذا؟. بعد تحديد المشكلة تظل الحاجة قائمة لتطوير إستراتيجيات لحلها. ومن بين الإستراتيجيات الفاعلة: صياغة الأهداف الفرعية. وتتضمن بلورة أهداف معتدلة. تجعلك في موقف مناسب لبلوغ الهدف النهائي أو الحل. والملاحظ أن بعض الناس لا يصل إلى حل لمشكلاته بفاعلية بسبب أنه لا يكلف نفسه عناء توليد مشكلات أو أهداف فرعية. ففي موقف خصومة مع صاحب لك ترغب في وضع نهاية للخصومة معه. قد يكون الهدف الفرعي لبلوغ الهدف النهائي في حسم الخصومة أن يسلم عليك وتسلم عليه، وأن يستجيب لدعوة منك له على العشاء، لعل ذلك يخفف من وطأة تأثير موقف سلبي سابق منك في حقه. وتعتقد أنه في بلوغ هذين الهدفين القريبين ما يبلغك الهدف النهائي في حسم ما حدث بسلام. وضمان عودة العلاقة بينكما إلى سابق عهدها. لاحظ أن إستراتيجية الأهداف الفرعية تعمل للوراء – backward. وهي إستراتيجية فاعلة. في البدء

تختـرع هدفاً فرعيّاً أقرب إلى الهدف النهائـي. ومن ثم تعود للخلف إلى أهداف قريبة من بداية الجهد في حل المشكلة[٢٦٠:٤٠].

٣- **اقتراح حلول بديلة:** بمجرد تحديد ماهية المشكلة يشرع الشخص يُعِدّ قائمة للحلول المحتملة باستخدام تكنيك «العصف الذهني». والهدف من عملية العصف الحصول على أكبر عدد ممكن من الحلول، وإن لم تكن كلها إيجابية. مثلاً للتعامل مع مشكلة شريك له في عزبته غير منظم في تصرفاته، قد يقترح الشخص المتضرر مجموعة حلول، مثل: ١) التعود على الصراخ في وجهه في إشارة للاستياء من تصرفاته، ٢) تجاهل الوضع، ليرى هل يدرك صاحبه بنفسه ما جنته يداه ويعيد النظر في ممارساته، ٣) دفع آخرين للضغط عليه، ٤) تعزيز التصرفات الإيجابية التي تصدر من قبله عن طريق الثناء، ٥) المعاقبة من خلال ترك فضالة من طعام على سريره، ٦) تعليق صور للفت انتباهه إلى أن ممارساته ليست بعيدة عما في الصور، ٧) النأي بنفسه عنه بالانتقال إلى مقر إقامة آخر.

وكما يلاحظ قد تتعدد الحلول المقترحة. وقد يكون من بينها ما ينطوي على إبداع وابتكار في التعامل مع المشكلة.

٤- **اتخاذ قرار بالحل:** يتضمن فحص قائمة الحلول المقترحة لاختيار الأنسب من بينها عن طريق استبعاد غير المقبول منها. ثم يصار إلى تقييم التبعات طويلة وقصيرة المدى لكل حل بديل. وباستخدام مثل هذه المعايير سوف يتمكن من يواجه مشكلة من اختيار الحل البديل الذي يمثل أفضل الحلول. هذا، وتتضمن عملية الاختيار وصفاً للمعاضد والمضاد من المزايا في كل حل.

٥- **تطبيق الحل وتقويمه:** بمجرد أن يقع الاختيار على حل معين وتطبيقه يجب العمل على تقويم مدى فاعليته في حل المشكلة. فإن أسهم الحل

الـذي وقع عليـه الاختيار في حل المشـكلة فذلك هو المطلـوب. وإن لم يكن الأمر كذلك والمشـكلة مازالت قائمة، فـإن الأمر يتطلب التفكير في اختيار حل بديل من قائمة الحلول المقترحة، أو السعي لاقتراح حلول إضافية. وفي بعضـ الأحيان قد يتطلب الأمر العودة إلى مرحلة تحديد المشـكلة، لإعادة النظر في مدى الدقة في تحديد المشكلة، ومن ثم اقتراح حلول بديلة.

نافذة رقم: (٤) قواعد للعصف الذهني الفاعل

١. تجنب محاولات نقد الأفكار. إذ ينبغي تأجيل التقويم لأي فكرة تظهر خلال جلسة العصف الذهني.
٢. تشجيع العمل على جمع وتطوير ما يتولد من أفكار. ينبغي ألا يلتفت إلى محاولة منح اعتبار لأي فكرة بعينها، أو السعي للمحافظة علي بقائها منفردة بل لا بد أن تخلط الأفكار المقترحة معاً في قائمة واحدة.
٣. الاهتمام بالكم لا الكيف: في بداية جلسة العصف، يجب أن ينصرف الاهتمام لكمية الأفكار المولدة لا نوعها، رغبة في توليد أكبر عدد من الأفكار التي قد تسهم في حل المشكلة.
٤. قبول الأفكار غير العادية والشاردة. فالأصل في العصف، إطلاق العنان لتوليد كثير من الأفكار بغض النظر عن نوعها.
٥. المبادرة في تسجيل الأفكار بمجرد ظهورها.
٦. التأمل والعمل على تحسين الأفكار المبتكرة والواعدة.

ثالثاً: إستراتيجيات في فض النزاع

يميز كارنفيل ولونج (٢٠٠١) [٩٠:٤٨٤] بين ثلاث إستراتيجيات رئيسة تستخدم في كل الثقافات لفض أي نزاع يطرأ بين الأشخاص. والإستراتيجيات هي:

١- **تقديم التنازل:** خفض أهداف طرف من أطراف النزاع لمطالبه. وتتم تسوية الخلاف من خلال تنازل الأطراف عن مطالب كانوا ينادون بها، علهم بذلك يصلون إلى اتفاق مرضٍ، وأمر طبيعي أن التفاوض والمساومة أساليب مستخدمة لبلوغ هذه التسوية المتبادلة.

٢- **التنافس – المناورة:** محاولة إقناع الطرف الآخر بالمنافسة أو محاولة رفض مقاومة جهود مماثلة تصدر من قبل الطرف الآخر في النزاع. ويستخدم فيها عادة عدد من التكنيكات، منها: أ) التهديد، ويتمثل في رسائل تشير إلى أن أحد الأطراف سوف يعاقب الطرف الآخر إن لم يمتثل، ب) الالتزام الموقفي، ويتمثل في رسائل تشير إلى أن أحد أطراف النزاع لن يتزحزح عن موضعه أو يغير من موقفه.

٣- **حل المشكلات:** محاولة تحديد النقاط في الخلاف التي ترضي كلا الطرفين وتبنيها. ومن تكنيكات حل المشكلات الاستماع النشط والتزويد بالمعلومات حول الأولويات من بين الموضوعات المطروحة للتفاوض.

ويُعدّ موقف التفاوض محدداً رئيساً من محددات استخدام إستراتيجية بعينها دون غيرها. ومن يؤثر الإصلاح ويرغب في استمرار العلاقة بين الأطراف المتنازعة أكثر احتمالاً أن يميل لاستخدام إستراتيجية التنازل وحل المشكلات وأقل احتمالاً أن يتبنى إستراتيجية التنافس(٤٨٤: ٩٠).

برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

الافتراض الأساس الذي تقوم عليه فكرة إكساب الفرد هذا النوع من المهارات أن إتقان الفرد لها يشير إلى قدرته على حسن التعامل مع المواقف، وما يرتبط بهذه القدرة من استعدادات وجدانية ذات تأثير على إدراك الفرد لتلك المواقف. ودرجة تمهر الأفراد في هذه المهارات مفيد في الحكم على

مدى سلامة تصرفات الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة. فضلاً عن أن الاحتراف فيها عامل مساعد على سلامة التحصيل وحسن الأداء والفاعلية في الإنجاز. لذا، عنيت كثير من مؤسسات التربية والتعليم والتوظيف والعمل بتبني برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية.

(أ) عناصر تصميم برنامج في التدريب على المهارات

أبسط تصميم لبرنامج في التدريب عليها يحتوي عادة على العناصر الآتية: ١) وصف المهام، ٢) تحليل المهام، ٣) الانتقال السيكولوجي، ٤) اختيار المتدربين، ٥) سلاسل التدريب.

١- وصف المهام

لا بد من وصف المهمة التي سوف يقوم بها المستفيد من البرنامج: ما الذي سوف يعمله عند نهاية البرنامج؟. ويجب أن يكون ذلك بلغة عملية واضحة، مثلاً، أن يستطيع المستفيد من البرنامج أن يؤكد ذاته في مواقف تتطلب توكيداً، أو أن يلقي خطاباً أمام جمع من الناس، أو أن يتعاطف مع الآخرين، ويساعد على حل مشكلاته ومشكلاتهم أو أن يحترم الآخرين ويشاركهم أهدافهم.

٢- تحليل المهام

كل مهمة لها عناصرها الخاصة بها، مثلاً، مهمة رجل المرور معرفة قواعد المرور وتنظيم السير ومساعدة الناس لتجنب أخطار الطريق وحسن التصرف حين الطوارئ. تدرس له يوميّاً أو أسبوعيّاً بشكل متتابع، ويدرك العلاقة بينها.

نافذة رقم: (٥) مثال لتحليل مهام مهارة إبداء الاحترام

المستهدف بالاحترام	الحقوق	المهام / المسئوليات
نفسك	أن تحترم	أن تكون مهذباً
والداك	أن تكون آمناً	أن تهتم وتحذر
مدرسوك	أن تتعلم	أن تعمل ما في وسعك
أصدقاؤك	أن تسمع وتستمع وينصت لك	أن تنصت وتنتظر دورك.

٣- الانتقال السيكولوجي

تمثل المهام مطالب طبيعية تلقى على الفرد المتدرب. والتدريب تطوير لما في حوزة الفرد من إمكانات لمقابلة هذه المطالب. ومن خلال عملية النقل، يمكن تحديد جملة من المهارات ووصفها. ولا يغادر المستفيد من البرنامج إلا وقد أتقن الإتيان بمجموعة المهارات. وتتمثل مغادرته البرنامج في صورة الشهادة أو الإجازة التي ينالها على افتراض أنه أنهى البرنامج.

٤- الاختيار للمتدربين

تحديد من هم المتدربون الذين سيلتحقون بالبرنامج – وإجراء فحص مبدئي لهم لتحديد مستوى مهاراتهم قبل التعلم والتدريب.

٥- سلاسل التدريب

لكل مهارة سلسلة من الخبرات: توجيهات بالفصل، تمرينات على الأداء، اختبارات، ينتقل خلالها المتدرب بالتدريج من مرحلة لأخرى[٩].

ب) برامج التدريب على المهارات للتعامل مع الانحرافات السلوكية

وفقاً لماجوير، (٢٠٠٨)[٧٧] أسـهمت برامج التدخل للحد من التورط في جرائـم انحراف الجناح والنكوص أو العود لارتكاب الجريمة – Recidivism في الحد من (٤٠٪) منها في أوسـاط الأحيـاء والمجتمعات المحلية وبالمثل، في الحـد من التورط فيهـا بين (٣٠٪) من قاطني الإصـلاحيات أو دور الرعاية الاجتماعية. ويدخل في تصـميم هذه البرامج التدريـب على المهارات البينية والمعرفية، من ذلك مثلاً:

١- **برامج التدريب على المهارات البينية:** وتتألف من سلسـلة تمارين صـممت لتحسـين مهارات التفاعل مـع الآخرين. وعن طريق المناقشـة والعمل في جماعات صـغيرة، يعين المشـارك في هذه البرامج المواقف التي يكون غير متأكد من تصـرفاته فيها، أو أنه يسـيء أحياناً التصرف فيها، كمواقف التعرض لضـغوط الأقران. ويتعرف إلى الطرق المناسـبة للتصـرف فيها باسـتخدام مناهـج أداء الأدوار. إضـافة إلى الممارسـة والحصـول على تغذية راجعة.

٢- **برامـج التدريـب علـى المهارات المعرفية:** سـميت بهذا الاسـم لأن مناهجها وأهدافها موجهة لمسـاعدة المشاركين فيها لاكتساب مهارات التفكير التي تسـاعدهم على مشكلاتهم خاصـة في المجال البيني. ويقوم هذا النوع من البرامج على فكرة التعلم الاجتماعي عن طريق النمذجة والاقتداء. تتألف حلقات التدريب من سلسـلة منتظمة من الجلسـات. وتتضـمن كل جلسـة تمارين مصـممة لمسـاعدة المشـارك فيها على اكتسـاب أو تطوير قدراته في مجـال التفكير وحل المشـكلات البينية اليومية. ومن عناصـر التدريب المسـتخدمة فيها: ١) مهارة صياغة المشـكلات في كلمات، ٢) مهارة جمع البيانات، ٣) مهارة توليد الأفكار، ٤) مهارة الربط بين الوسائل والعادات، ٥) مهارة توقع العواقب والتبعات، ٦) مهارة تبني الأدوار، ٧) مهارة اتخاذ

القرار. وعادة ما تكون المواد والمناهج موجهة للتعامل مع مشكلات واقعية تواجه المشارك في حياته اليومية. وتتضمن مهارة حل مشكلات الحياة الواقعية التدرب على قائمة من عادات التفكير، من ذلك:

١- تحديد المشكلة بدقة.

٢- ضغط الاندفاع للتصرف من أول فكرة تطرأ على بال المتدرب.

٣- توليد حلول بديلة مع الأخذ في الحسبان تقدير وجهات النظر الأخرى.

٤- التفكير بطريقة مرنة حول المشكلة.

٥- توقع التبعات المحتملة للإتيان بتصرفات معينة عند حل المشكلة.

٦- محاولة فهم منظور الطرف الآخر المتأثر بالمشكلة.

واكتساب مثل هذه المهارات لا يحدث فجأة، إذ إن أنسب طريقة لاكتسابها التعرض لفرص تتيح ملاحظة سلوك من يؤديها بوصفه نموذجاً أو قدوة. وتتضمن برامج المهارات المعرفية أيضاً تدريب المشاركين فيها على سلسلة من المهارات البينية وإدارة الذات. فالقصور في مثل هذه المهارات يسهم في ظهور التصرفات الإجرامية. ولتعزيز ما تدرب عليه المشارك ودعم احتفاظه بما تدرب عليه يصاحب العمل في هذه البرامج برامج أخرى مساندة كبرامج الإرشاد الفردي الموجه، وأخرى تخص المدرسة والأسرة(٧٧:١٦٥).

نافذة رقم: (٦) ما الذي يجعل من الشخص ماهراً اجتماعياً؟

انتهى البحث العلمي في مجال دراسة المهارات الاجتماعية إلى أن من أهم العوامل المحددة للسلوك الماهر العوامل الآتية:

١- مقدارالانتباه الشخصي للطرف الآخر في موقف التفاعل. الماهر في تفاعله مع الآخرين يباشر من يشاركه الحديث بالأسئلة أكثر، ويقدم عبارات شخصية ذات طابع إيجابي أكثر. وعلى النقيض، تجد الشخص غير الماهر في تفاعله مع الآخرين أكثر تركيزاً على ذاته، وأقل استجابة لما يقال عند التحدث مع الآخرين.

٢- القدرة على التعرف إلى الأعراف الاجتماعية والامتثال لها. الفرد غير الماهر في تفاعله مع الآخرين عادة ما يتورط في الإتيان بتصرفات غير مناسبة اجتماعيّاً. من ذلك التعجل في الكشف عن ذاته، والتصريح بمعلومات مهمة وقيمة أمام الغريب عنه من الناس.

٣- تنظيم المزاج قبيل التفاعل. الفرد الماهر في التفاعل مع الآخرين يعتني بتهذيب تصرفاته، ويضغط على نفسه ليتحكم في انفعالاته قبل أن يتصرف مع الآخر. وعموما، عندما يتوقع أنه سوف يتحدث مع شخص غريب، تجده يقف موقفاً محايداً من موضوع الحديث بغض النظر عن حقيقة موقفه منه، (إيجابيّاً / سلبيّاً).

٤- التسليم بأن الآخرين ليسوا معنيين بعصبية من يتفاعلون معه. فالقول: إن الآخرين سوف يلاحظون ما تعانيه من توتر عند الحديث معهم ضرب من ضروب الوهم. واعتقاد الشخص أن ما يبدو عليه من عصبية عند التفاعل مع الآخرين غير ظاهر يخفض من القلق، ويحسن من القدرة على الحديث بطلاقة أمام الآخرين (٦٨، ص ٢٨٤).



الفصل الثاني

تدريبات وتمرينات

- **التدريب واكتساب المهارة .**
- **مطالب التدريب على المهارات.**
- **التدريب على المكونات الرئيسة للمهارات الاجتماعية.**

١- الاتصال والتواصل:

(أ) لفظي. (ب) غير لفظي. (ج) عرض الذات.

٢- التوكيد.

٣- التعاطف.

٤- حل المشكلات.



الفصل الثاني

تدريبات وتمرينات

تكنيكات وتوجيهات

- ملاحظة: ما سوف نعرض له من تمارين للتدريب على المهارات الاجتماعية يمتد من التمرن على كيفية رؤية الفرد منا لنفسه وللآخرين إلى تطوير قدراته في اكتساب مهارات اجتماعية معقدة التركيب كسلوك التوكيد والتواصل والتعاطف وحل المشكلات. ويمكن استخدام مثل هذه التمارين والتدريبات مع الصغار والمراهقين والكبار من المتدربين على أن تقدم لكل فئة منهم بما يتناسب وخصائص عمره.
- وجدير بالذكر أنه قد تم الاستئناس بأعمال كثير من الرواد والمتخصصين في المجال في تصميم التمارين والتدريبات والتوجيهات، أمثال ماجوير وبرستلي، (١٩٨٤)[٥]، وسرافينو، (١٩٩٠)[٥٧]، وأرجايل، (١٩٩٥)[١]، وبيب وماسترسون، (١٩٩٧)[١٥]، وأدلر وتاون، (١٩٩٩)[٣٠]، وترنهولم، (٢٠٠٠)[١٤]، ونلسون – جونس، (٢٠٠٦)[٦]، ودي فيدو، (٢٠٠٧)[٤٦]، وبراونل، (٢٠١٠)[٤٩]. وغيرهم مما سوف يرد ذكره في المتن.

التمرين واكتساب المهارة

يظهر الفرد مهارة في تصرفاته متى ما كان فاعلاً في بلوغ أهدافه عند التفاعل مع الآخرين، والإتيان بما يتطلبه التفاعل الماهر من مراعاة للأعراف والقواعد العامة التي يتطلبها التصرف في أي موقف. ووفقاً لآنت (١٩٩٥) يُعدّ السلوك ماهراً متى ما كان: ١) موجهاً لبلوغ هدف محدد، مثلاً: التقاط الكرة عند اللعب، ٢) منظماً بحيث يمكّن من بلوغ الهدف بثبات مع توفير للوقت

والجهد، (إحراز أكبر عدد من الإصابات عند اللعب بتأنٍّ وثبات)، ٣) مكتسباً عن طريق التدريب والممارسة، فالممارسة تحقق المعجزات(١٧:٥٦).

- **مؤشرات اكتساب المهارة:** يرى كثير من المتخصصين في التدريب على المهارات أن من مؤشرات التقدم في اكتساب المهارة بوصفها تأثيراً للتدريب عليها ما يأتي:

١- **السرعة:** تُعدّ السرعة في أداء أي مهمة خاصية مركزية في تحديد مفهوم المهارة. ومن أبرز التغيرات الظاهرة التي تطرأ على سلوك الفرد في أدائه لمهمة معينة السرعة في تنفيذها. وتبقى السرعة مؤشراً على اكتسابه للسلوك المرتبط بتلك المهمة بمهارة.

٢- **الدقة:** الماهر في أدائه لأي مهمة تسند إليه يتسم بالدقة في الإتيان بمطالب تلك المهمة. واضح في إتيانه لها، لا يخالجه شك ولا ينتابه غموض، ولا يساوره تردد. ويلاحظ أن الصواب غالباً حليفه، وأن معدل الخطأ فيما يأتي من تصرفات متدنٍّ.

٣- **المرونة:** التكيف مع المواقف دليل مرونة. والقدرة على الاستجابة دون ارتباك مؤشر كفاءة. والماهر من الأشخاص قادر على التكيف مع المواقف بشكل مرن، والاستجابة بطريقة سلسة طبقاً لما يطرأ على الموقف من تغير. يدرك أن لكل مقام مقالاً. ولكل حادثة حديث. ولكل فعل رد فعل يناسبه.

٤- **الأداء المتعدد المهام:** ينخفض مستوى الإسراع في تنفيذ المهام بتعددها وتتدنى مستويات الدقة في الأداء لها بتنوعها. على أن هذه التأثيرات السلبية للتداخل بين المهام وتنوعها تتدنى، وقد تتلاشى مع التمرين.

ويتجلى تأثير التمارين في اكتساب المهارة في أن التمرين يسهم في تقوية بنية الذاكرة نتيجة للاستخدام المتكرر للمهارة إلى درجة يصبح فيها الأداء للمهارة أكثر دقة وأسرع عند الممارسة.

وعلى أي حال، يحسـن بك أن تدرك أن تقديرك لمدى حاجتك لتحسـين مهاراتـك الاجتماعية يتوقف على مدى معرفتـك بواقع علاقتك مع الغير من حولك. ولتعرف ذلك حاول الإجابة عن بنود الأداة أدناه، نافذة رقم (٧).

نافذة رقم: (٧) قياس علاقة الشخص مع الآخرين

الرقم	العبارات
١	هل تشعر بالإحساس بالانتماء والتبعية للآخرين من حولك بالذات عائلتك؟، صف كيف يبدو لك ذلك الإحساس؟.
٢	هل عمرك شعرت بمسافة تفصلك عن والديك أو أبنائك أو أقربائك؟.
٣	كيف تبدو لك تلك المسافة؟، حاول أن تصفها بإيجاز.
٤	ما الذكريات الباقية لك مع الجماعات التي ارتبطت بها في صغرك؟.
٥	كيف تشعر تجاه تلك الجماعات؟.
٦	من كان صديقك الأفضل من بين أفراد تلك الجماعات؟ صفه خلقاً وسلوكاً.
٧	كيف تشعر تجاه ذلك الشخص؟.
٨	هل سبق أن رفضت من قبل صديق أو صاحب لك سابق؟.
٩	كيف كان شعورك نحو رفض صديقك أو صاحبك لك؟.
١٠	هل سبق أن رفضت من جماعة كنت تتمنى الانضمام لها؟.
١١	كيف كان شعورك عندما تم رفضك؟
١٢	هل سبق أن رفض شخص غيرك من قبلها؟.
١٣	كيف كان شعورك نحو رفضه؟.

١٤	كيف بدا لك شعوره في الموقف من رفضها له؟.
١٥	من الشخص الأقرب لك في حياتك إلى الآن؟.
١٦	صف علاقتك به في ثلاث كلمات؟ ١)................، ٢)..................، ٣)....................
١٧	كيف تصف شعورك بالارتباط بمن لك بهم علاقة في محيطك الاجتماعي؟، حاول أن تضع دائرة على الإجابة التي تمثل مدى قربك منهم حالياً: أ) ليس لي بهم ارتباط أبداً، ب) ليس لي بهم ارتباط، ج) إلى حد ما لا ارتباط لي بهم، د) لي بهم ارتباط وليس لي بهم ارتباط، هـ) ارتباطي بهم ضعيف، و) ارتباطي بهم معقول، ز) ارتباطي بهم قوي.

* المصدر: (هندريك ٢٠٠٤، ص ٨)[٩١]

مطالب التدريب على المهارات الاجتماعية

فكرة الفرد عن نفسه محدد رئيس من محددات سلوكه. لذا كانت العناية بتطوير الذات مطلباً رئيساً لإتقان أي مهارة اجتماعية. ومن أبعاد الذات الأكثر أهمية ذات العلاقة بالتدريب على المهارات الاجتماعية: ١) تحقيق الذات، ٢) ضبط الذات، ٣) معرفة الذات. على أن معرفة الفرد بذاته قوام التمهر في تحقيق وضبط الذات. ويمكن للشخص التعرف إلى ذاته باستخدام مناهج متنوعة وطرق مختلفة. وتتضمن طرق المعرفة بالذات وصفاً للذات باستخدام مناهج متعددة، منها:

١. التعبير عن الذات عن طريق الكتابة حول ما يعرفه الشخص عن نفسه من خصائص وصفات.

٢. المقابلة أو حلقات المناقشة والحوار، حيث يصف الشخص نفسه من خلال مقابلة شخصية مع غيره، أو المشاركة في حلقة نقاش تتاح فيها مشاركة كل عضو فيها بما يراه في نفسه.

أدناه وصف موجز لخصائص كل منها بوصفها مطالب للتدريب على المهارات الاجتماعية.

أولاً: تحقيق الذات

من المطالب الرئيسة لاكتساب المهارات الاجتماعية أن يكون الفرد محققاً لذاته.

ويشير مفهوم تحقيق الذات إلى عملية إدراك الفرد لكوامن ذاته عبر مسار حياته بما يجعل منه شخصاً فاعلاً. ومن صفات الشخص الذي ينشد تحقيق ذاته كما جاء في وصف كون، (٢٠٠٠)[١٢] له:

١- **القدرة على إحداث التغيير:** الشخص المحقق لذاته لديه قابلية للتغيير. وقادر على إحداث التغيير في ذاته وتصرفاته.

٢- **الاستعداد لقبول المسؤولية لا الهروب منها:** فالمحقق لذاته لديه استعداد لتقبل الأخطاء والاعتراف بها. وتحمل مسؤولية أي خطأ يصدر عنه.

٣- **القدرة على تشخيص ذاته:** يستطيع الفرد المحقق لذاته تشخيص دوافع تصرفاته، وما يرتبط بها من طموحات ومخاوف وأخطار. ويستطيع تحديد بواعث تردده في اتخاذ أي قرار أو عزم وإقدام عند الاختيار، بما يسهم في نموه، ولا يحول دون تقدمه وتطوره.

٤- **المباشرة والأمانة**: من يسعى لتحقيق ذاته غالباً ما يثق بنفسه. ويحاول أن يرى نفسه كما يراه الآخرون. ويدرك أن مجرد الأماني معوق من معوقات نمو الذات. وحاله حال القائل:

وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

٥- **الاستخدام الأمثل للخبرات الإيجابية**: يحسن المحقق لذاته استثمار وتوظيف ما كان إيجابيّاً من خبراته السابقة ليكون سنداً لتنمية حاضره وتطويره.

٦- **الاستعداد للتفرد**: المحقق لذاته يثق بدوافعه ومشاعره. قادر على توكيد ذاته لا يخيفه الآخرون. ومن ثم لا يحكم على ذاته من خلال مواقف الآخرين منه، يعتقد أنه فريد بذاته. وأن له الحق في التعبير عن ذاته بالطريقة التي يراها مناسبة.

٧- **الارتباط والمرابطة**: إن من يسعى لتحقيق ذاته صاحب رسالة، قوامها مبدأ له في الحياة واضح. لذلك نجده يجتهد في حمل هذه الرسالة. ويعمل وفقاً لما يؤمن به من مبادئ تحكم التزامه بالعمل لهذه الرسالة. لا يتقوقع على ذاته، بل واعٍ بما يجري حوله.

٨- **تثمين وتقدير مدى تقدمه**: إن من يسعى لتحقيق ذاته لا نقطة نهاية عنده. يسعى دوماً لشحذ همته، ويواصل جهده لبلوغ أهدافه، ويثمن جهوده. ولا يشعر بالضيق بل يتحداه. ويوظف الإمكانات، ويستثمر الفرص لتعزيز ذاته(١٢:٤٧٥).

ولا شك أن شخصاً هذه صفاته سوف يكون أكثر استعداداً لاكتساب المهارات من غيره.

ثانياً: ضبط الذات

القدرة على ضبط الذات مقوم رئيس من مقومات الاكتساب لأي مهارة. لأن الضبط ينطوي على تحكم في السلوك وتهذيب له وانتظام فيه. والتمهر

في السلوك الاجتماعي مؤشر انضباط وانتظام. ويحدد المشتغلون في دراسة الذات خمس خطوات رئيسة لتطوير مهارة ضبط الذات أو التحكم بها. وردت في سانتروك، (٢٠٠٠) هي:

خطوات رئيسة لتطوير مهارة ضبط الذات أو التحكم فيها

١- **تحديد المشكلة مع الذات**: عليك أولاً أن تحدد مشكلتك مع ذاتك بدقة متناهية: ما الذي تعانيه؟، ما الذي تريد تغييره؟، ما الذي تود أن تتحكم به بشكل فاعل في حياتك؟. لاحظ أن بعض المشكلات أصعب من بعض في الصياغة والتحديد، كما هي الحال مع مشكلة العلاقة مع الأصحاب مقارنة بمشكلة تخفيف أو زيادة الوزن. ويمكن تحديد المشكلات عن طريق تدوين أهدافك. وسرد قائمة من الأشياء التي ترى أنها سوف تزودك بشاهد على أنك سوف تبلغ أهدافك. وتمارين معرفة الذات قد تفيدك في ذلك.

٢- **الالتزام بالتغيير**: أن تلزم نفسك بأنك سوف تغير. فالالتزام بالتغيير ومعرفة التغيير تكنيكات أثبتت فاعليتها في تغيير حياة الأفراد ولا سيما الطلاب. فطلاب الجامعات أصبحوا بفعلها أكثر فاعلية في التحكم بعاداتهم في التدخين والأكل والمذاكرة والعلاقة بالآخرين[٤٠]. ويتطلب الالتزام الإتيان بأشياء من شأنها زيادة مستوى الالتزام، من ذلك:
أ) إعلان الالتزام: يلزمك أن تشهر التزامك بالتغيير أمام الآخرين. والالتزام العلني إجراء يشجع من خلاله الأشخاص على التصريح العلني بأنهم ينوون الإقدام بتصرف ما أمام الملأ. إن الالتزام عامل رئيس يحكم عملية التنافر المعرفي بين الأقوال والتصرفات. فيزيد ذلك من الالتزام بالموقف والاتساق في التصرف. ومواجهة الآخرين بالتصريح علناً عن موقفك من أي مسألة يزيد من تكثيف الالتزام الشخصي لديك في التوفيق بين ما أعلنت وما عقدت العزم على الإتيان به[٩٢:٢٨].

٣- **إعادة ترتيب البيئة**: أعد ترتيب بيئتك لتمدك بما يذكرك على الدوام بهدفك على أن يكون لما يذكرك به ارتباط إيجابي بالمنافع المرجوة من بلوغ الهدف. كثّف وقتك وجهدك في التخطيط لمشروعك في التغيير. وضع قائمة من الجمل حول مشروعك من مثل «لقد صرفت جهداً ووقتاً في هذا المشروع، وأنا متأكد أني لن أخسر فيه». ونظراً لأنك قد تتعرض بين الحين والآخر للتفكير في العزوف عن الالتزام بما عقدت العزم على الإتيان به. وقد تتخلى عن مشروعك في التغيير. لذا يحسن بك أن تجدد العزم على مواصلة المشروع. وذلك من خلال التفكير بطرق فاعلة تحول دون هيمنة الخواطر المثبطة للعزيمة على تفكيرك، وتسهم في شحذ همتك لتنفيذ مشروعك.

٤- **جمع البيانات عن السلوك**: هذه خطوة مهمة، وبالذات مع المشكلات السلوكية المتطرفة كالإفراط في التدخين والأكل أو تبني أفكار شاذة. وأحد الأسباب في جمع البيانات عن سلوكك أن ذلك يزودك بمحك مرجعي لتقويم مدى التقدم الذي تم لك إحرازه في جهدك نحو إحداث التغيير. وعند تسجيل بياناتك عن المشكلة إبان فترة الملاحظات الأولية، ينبغي لك أن تفحص التبعات المباشرة التي قد تسهم في بقاء المشكلة دون حل.

٥- **العمل على تطوير برنامج لضبط الذات**: تشتمل كثير من برامج التحكم بالذات على أهداف قصيرة وطويلة المدى. وخطة لكيفية بلوغ هذه الأهداف. وعادة ما تتضمن البرامج الجيدة أنماطاً من تكنيكات في حديث الذات وتوجيه الذات وتعزيز الذات. مثلاً قد يرى من عقد العزم على ممارسة رياضة الجري أنه أعجز من أن يجري كل يوم ولو مدة خمس دقائق. وقد يحدث نفسه بالقول: قد تكون مهمة صعبة بالنسبة إلي غير أن هذا لا يمنع من المحاولة. وعند نجاحه في المحاولة الأولى سوف يجد نفسه متحفزاً للإتيان بالمزيد.

٦- **الإبقاء على البرنامج والمحافظة عليه**: إحدى إستراتيجيات الإبقاء على برامج ضبط الذات أن تضع مواقيت محددة لمراجعة ما تم إنجازه خلال

البرنامج. وتخطط لسلسلة من الأنشطة متى ما كانت نتائج المراجعة غير مشجعة. مثلاً: لو تضمن برنامجك للتحكم بذاتك خفض وزنك. فقد ترى أن تزن نفسك نهاية كل أسبوع. ولو ظهر لك أن وزنك يزداد، فإنك لا شك سوف تلجأ إلى إعادة النظر في مدى سلامة برنامجك في خفض الوزن. ومن الإستراتيجيات في المراجعة أن تؤسس لرفقة، عن طريق البحث عن صديق يعاني مشكلة مشابهة، كلاكما ينشد بلوغ أهداف متماثلة. تتقابلان معاً على رأس كل شهر لمراجعة سلوك كل منكما. وفي حالة أن النتائج كانت لمصلحتكما، فلكما أن تتفقا على تنظيم لقاء ودي للاحتفاء بالمناسبة.

نافذة رقم: (٨) خطوات تطوير برنامج لضبط الذات

١. تحديد المشكلة التي تنشد ضبطها.
٢. الالتزام بتغيير الذات.
٣. جمع بيانات حول الذات.
٤. تصميم برنامج لضبط الذات.
٥. المحافظة على تطبيق البرنامج.

ولمساعدة الأطفال على تنميه القدرة على ضبط الذات، ينصح بيرنز، (١٩٩٧) [٨٥] بالآتي:

١- أن تكون حساساً في الاستجابة للطفل منذ أن يولد. كن رحيماً، مبتهجاً ومصدر راحة للطفل. فالطفل في حاجة إلى معرفة أن شخصاً ما سوف يستجيب لتصرفاته وإلا فسوف يشعر بأنه لا يملك تحكماً في تصرفاته.

٢- أن تدع الطفل يتقبل تبعات تصرفاته. من ذلك مثلاً، لو سكب الطفل حليباً بارداً، ناوله ما يمسحه به.

٣- أن تتجنب أداء المهام التي يمكن للطفل أن يؤديها بنفسه. شجع جهده، ألمح له بأنه ارتكب أخطاء، ولا تتوقع منه أن يسلك سلوك الكبار.

٤- أن تمنح الطفل مسؤوليات تتناسب مع مرحلة نموه العمري. فالطفل في الثالثة يمكن أن تطالبه بإبعاد ألعابه، والطفل في الخامسة يمكن له أن يرتب سريره، والطفل في السابعة يمكن أن تطالبه بأن ينظف المنضدة.

٥- أن تزود الطفل بتغذيه راجعه. مثلا، أن تدعه يعرف مدى إتقانه لأدائه، وكيف يمكن له أن يحسنه.

٦- أن تكون قدوة للطفل، بوصفك نموذجاً للشخص الذي يمكن أن يصنع الحدث لا أن ينتظر الأشياء تحدث. ثم تستجيب برد فعل عليها.

٧- أن تشجع اهتمامات الطفل الخاصة، وأن تمنحه الفرصة ليبادر بعمل الأشياء بنفسه عن طريق التساؤل والأنشطة المحفزة.

٨- أن تضع معايير ومحددات لسلوك الطفل. اشرح أسباب القواعد التي تسنها لتصرفاته، مثلاً «عليك أن تكون في البيت الساعة السادسة؛ حتى نتمكن من تناول العشاء معاً».

٩- أن تبدي احتراماً لإنجازات الطفل، كالقول مثلاً عند انتهائه من عمل لوحة فنية: «يا لها من لوحه رائعة! هل لك أن تخبرني عنها؟». لا تشمت في الطفل ولا تحتقر عمله.

١٠- أن تسمح للطفل بأن يتخذ القرارات المناسبة التي تؤثر فيه. مثلاً عند رغبته في دعوة أصحابه من أبناء الجيران إلى المنزل، يمكن أن تقول له: «لك أن تدعوا من أبناء الجيران من تريد دعوته».

نافذة رقم: (٩) ضبط الذات وإدارتها

* ضبط الذات وإدارتها: عادة ما يستخدم مصطلح إدارة الذات مرادفاً لمصطلح ضبط الذات وانتظامها، إلا أن التمييز بينهما وارد. وتعلم تكنيكات إدارة الذات يكسب الفرد مهارات ضبط الذات وتنظيمها التي يحتاج إليها لتحسين سلوكه. وعلى أي حال، إدارة الذات مهارة مطلوبة للتحكم في التصرفات غير المرغوبة، مثل زيادة معدل المذاكرة اليومية، والحمية الغذائية، والتحكم بكثرة التشكي وغيرها من التصرفات. إن التدرب على مهارة إدارة الذات يمنحك قدرة على التحكم بمثل هذه التصرفات. ومن ثم تسهم في تقوية قدرتين عامتين، هما: ضبط الذات وتنظيمها، وتعني الأولى - كما أسلفنا - القدرة على ممارسة التحكم بالانفعالات والاندفاعات أو الرغبات. فالطفل يلح على الإشباع المباشر لحاجاته، بينما ينتظر الكبير أياماً أو سنين ليحقق طموحاته. وكذا حال من لديه قدرة على ضبط ذاته. في حين تعني الثانية قدرة الفرد على توجيه تصرفاته وتنظيمها. والإتيان بالسلوك المناسب دون حاجة لتوجيه الآخرين له. وتتداخل هاتان القدرتان مع بعضهما. وتتضمن قدرة تنظيم الذات قائمة من المهارات التي تتطلب من الشخص حيازة مهارة قوية لضبط ذاته[٥٧:٥٦].

وفي الوقت نفسه، هناك مهارات أساسية يحسن بالفرد التعرف إليها بوصفها مطلباً من مطالب إتقانه للمهارات الاجتماعية، من ذلك:

ثالثاً: مهارات كسب ود الآخرين

بناء على نتائج دراسات الشعبية وكسب ود الآخرين، تمكن كل من أولن وآشر (Olen & Asher، ١٩٧٧) من تحديد أربع فئات من المهارات الاجتماعية. وهذه الفئات من المهارات بمثابة الموجهات لتحسين أي مهارة اجتماعية[٩٣].

والمهارات هي: ١) المشاركة، ٢) التواصل، ٣) التعاون، ٤) المصادقة والمساندة. وإليك وصفاً لما تتضمنه كل مهارة من وحدات:

١- **المشاركة**: وتتم المشاركة من خلال اللعب مع الآخرين وإدارة الانتباه لهم. وذلك على نحو أن: أ) ترتبط بالآخرين، ب) تبدأ بنشاط، أو مشروع أو لعبة، ج) تجتهد في إدارة انتباه الآخرين للنشاط، د) تحاول أن تجتهد في أداء النشاط لتقدم أفضل ما لديك.

نافذة رقم: (١٠) مهارات المشاركة الجماعية

تُعدّ المهارة في مشاركة الجماعة أنشطتها أساساً للتمرن على ممارسة المسؤولية الاجتماعية وأداء المهام بطريقة بناءة. ولبلوغ ذلك يلزم الفرد أن يكون قادراً على:	
١	كسب الثقة والمساعدة والثناء من لدن الآخرين
٢	الاعتراف بوجهات نظر الآخرين
٣	العناية باختيار الرفاق وكسب ود الآخرين بحكمة
٤	الاشتراك والمواظبة على المشاركة في عمل جماعي
٥	منح وتقبل المساعدة والنقد
٦	مقاومة ضغوط الأقران، ووسائل الإعلام للتورط في تصرفات مضادة للمجتمع أو خطرة وغير قانونية
٧	ممارسة القيادة وقبول الاختلاف والإبانة عن خصائص مرغوبة للآخرين، كالأمانة وتحمل المسؤولية والرحمة والشفقة والعناية والاهتمام[٢٧:٢٧].

٢- **التعاون**: ويتجلى التعاون من خلال القيام بالدور والاشتراك في النشاط. وذلك بأن: أ) تأخذ دورك، ب) تشارك في اللعبة، أو تقدم الأدوات أو

تدعم وتساند، ج) تقدم اقتراحات في حالة وجود إشكال أو مشكلة، د) تعمل على توفير بدائل مقبولة من جميع الأطراف عندما يظهر اختلاف حول قواعد اللعب أو العمل.

٣-**التواصل**: عن طريق التحدث والاستماع. وذلك بأن: أ) تتحدث مع الآخرين، ب) تقول شيئاً حول النشاط أو عن نفسك، ج) تسأل أسئلة عن الشخص الآخر، د) تستمع عندما يتحدث الآخر، هـ) تنظر إلى ما يعمل الآخر.

٤-**المصادقة والمساندة**: من خلال التشجيع ومد يد العون. وذلك بأن: أ) تعير انتباهاً للطرف الآخر، ب) تطري أو تثني على الطرف الآخر عند إتقانه لما يعمل، ج) تبتسم، د) تمازح وتمرح، هـ) تقدم اقتراحات أو مساعدة عند الحاجة لها.

رابعاً: مهارة مراجعة النظرة

يحكم الآخرون علي الفرد من خلال ملاحظتهم للظاهر من تصرفاته وليس على ما وراء تلك التصرفات من نوايا ومقاصد. ويحكم الفرد منا على الآخرين بما يراه منهم، لا بما يفكرون فيه. وللتحقق من سلامة ما يراه فيهم ينبغي عليه أن يراجع معهم ما تم له ملاحظته من تصرفاتهم. والطريقة المثلى لمراجعة نظرته لهم أن يسألهم عن حقيقة ما صدر منهم من تصرفات أوحت له في الظاهر بما قد يكون مغايراً لما يقصدون في الباطن. ويتم له بلوغ ذلك بمهارة عن طريق:

١- ملاحظة القرائن اللفظية لما يصدر عن الطرف الآخر من تصرفات.

٢- الخروج باستنتاجات تتعلق بمعنى التصرفات التي تم له ملاحظتها.

٣- سؤال الطرف الآخر في العلاقة عما إذا كان الاستنتاج حول ما تم له ملاحظته من تصرفاته دقيقاً. ويتضح في النافذة رقم (٤) خطوات مراجعة النظرة.

نافذة رقم: (١١) خطوات مراجعة النظرة

	الخطوات	المؤشرات
١	لاحظ السلوك غير اللفظي للشخص المستهدف بالملاحظة.	- ما تعابير وجهه؟. - هل يستخدم اتصال بالعين؟ - كيف كان وضعه الجسدي؟. (قائم، معتدل، منحنٍ). - ما لحن صوته؟.
٢	قرر في ذهنك: ما الذي تعتقد أن التصرفات الصادرة من المستهدف بالملاحظة تعنيه.	- هل يبدو غاضباً، أو محبطاً؟ - هل هناك تعارض بين الرسالة غير اللفظية والرسالة اللفظية؟.
٣	راجع نظرتك عن طريق سؤال الطرف المستهدف بالملاحظة فيما إذا كان تفسيرك لما صدر منه من تصرفات دقيقاً.	- تعابير وجهك توحي بأنك غضبان، أليس كذلك؟!.

ولكي يتحقق للفرد ضبط ذاته وتحقيقها وكسب ود الآخرين بفاعلية لا بد له من أن يتعرف إلى حقيقة ذاته بمهارة.

خامساً: مهارة معرفة الذات

إن نقطة البداية في ضبط الفرد لسلوكه والتحكم بنزعاته وانفعالاته وكسب صداقات الآخرين ومعرفتهم حق المعرفة تبدأ بمعرفته بذاته. وما تنطوي عليه تلك المعرفة من اكتشاف للذات وتقييم لها؛ لأن في معرفة الفرد لذاته زيادة في وعيه بنفسه وتقديره لغيره. وتتضمن المعرفة بالذات أموراً، منها:

١- المعرفة بما يحب ويكره.

٢- مكامن القوة والضعف لديه.

٣- ما يملك من مهارات وما ينقصه منها.

٤- مشاعره واتجاهاته في ماضيه وحاضره ومستقبله.

ويدخل في معرفة الذات أيضاً كل ما يتعلق بالذات ويعدّه الفرد جزءاً من ذاته مما يعرفه عن نفسه من طول ووزن وممتلكات وحيازة لخصائص وميزات. كذا وعيه ببواعث سلوكه ورغباته وطموحاته وطريقة تعامله مع الآخرين. وسوف نعرض لبعض التمارين التي تساعد الفرد على التعرف إلى ذاته.

- **أصناف تمرينات التدريب على معرفة الذات:** يصنف ماجوير وبريستلي[٥] التمارين المستخدمة للتدريب على التعريف بالذات في أصناف منها:

١- تمارين التعبير اللفظي.

٢- تمارين الرسم والتخطيط الكتابي.

٣- تمارين الاستماع.

حيث تمثل طرقاً مختلفة للتعريف بالذات، وتسهم بوصفها تمارين في مساعدة المتدرب على التعرف إلى ذاته وتعريف الآخرين بها. فضلاً عن تعزيز القدرة لديه على التحكم بتصرفاته. على افتراض أن تحكم الفرد بأي تصرف يصدر عنه محكوم بمدى معرفته بذاته: ما له وما عليه ومكامن القوة والضعف لديه. وبقدر ما يعرف ذلك عن نفسه بقدر ما يكون قادراً على التحكم بذاته عند تفاعله مع الآخرين.

أولاً: تمارين التعبير اللفظي من خلال الكتابة

وتتمثل هذه التمارين في استخدام أدوات للتعرف إلى الذات والتعريف بها. وهي أدوات شائعة الاستخدام بين المتخصصين والمعنيين بدراسة الذات. ومن أمثلتها:

١- **أداة إتمام العبارات: وصف الذات باستخدام الضمير [أنا]**: حيث يبدأ المتدرب بالتعريف بذاته باستخدام ضمير المتكلم أنا.......... كذا.......... وكذا.......... وكذا................ ليكمل الفراغ بما يتسق وما يراه في نفسه أو يعتقد أنه أنسب وصف له. ويمكن استخدام مقياس [من أنا] لهذا الغرض. ويتضمن المقياس إجابة عمن يكون الشخص من وجهة نظره في عشرين عبارة يكتبها بنفسه واصفاً فيها ذاته، ويعرف بمقياس العشرين جملة، ويرمز له بالرمز (TST)[٩٤]، نافذة رقم (٣٥).

نافذة رقم: (١٢) مقياس [من أنا؟]

من أنا؟

وجه لنفسك سؤالاً فحواه: من أنا؟. وأجب عنه باستخدام العشرة فراغات المتاحة لك في القائمة أدناه لتقول فيها: من أنت. لاحظ أن كل فراغ منها يبدأ بالضمير (أنا) أمامك عشرة فراغات تبدأ بالرقم (١) وتنتهي بالرقم (١٠)، اجتهد في تعبئتها بتلقائية دون تكلف، مبتدئاً بالضمير (أنا). تذكر أن السؤال (من أنا؟) موجه منك لنفسك وليس لغيرك. وعليك أن تكتب كل ما يمكن أن يطرأ على بالك في وصفك لنفسك وبجمل قصيرة ما أمكن.

	من أنا	لا تكتب في هذا الجزء	
		ش	ج
١	أنا		
٢	أنا		
٣	أنا		
٤	أنا		
٥	أنا		
٦	أنا		

٧	أنا			
٨	أنا			
٩	أنا			
١٠	أنا			
	أنا			

* ش = هوية شخصية، كل ما له علاقة بالتكوين البيولوجي والنفسي للشخص.
* ج = هوية اجتماعية، كل ما له علاقة بالآخرين.
* المصدر: الدخيل الله[٩٤].

٢- **تبنـي الأدوار**: من خلال النظر للذات بمنظـار الآخرين لها. ويتم خلاله توصيف الشخص لذاته كما تظهر له من موقف الآخرين منها: يقال عني كذا...... وكذا......... وكذا....... وكيت...... وكيت........

ويؤكـد سـوليمان (١٩٨٠)[٨٦] أن اكتسـاب الأطفال فهمـاً أعمق وأغنى لأنفسـهم وللآخرين يتحقـق بالقدرة على التمييز بين نظرتهم للموضـوعات ونظرة غيرهم لها، وأن عليهم أن يدركوا أن النظرتين متباينتان. فلكي تعرف الشخص الآخر يجب أن تكون قادراً على تقدير نظرته وفهم مشاعره ودوافعه ونواياه. وباختصار، معرفة العوامل الداخلية وراء تصرفاته.

٣- **قوائم الأولويات**: لمزيد من التدريب على مهارة تعريف الفرد بذاته يمكن أن يصـار إلـى حفز الأفراد علـى التعبير عن الأولوية فيمـا يتطلعون إلى تحقيقه من أهداف وغايات أو ما يعانونه من مشكلات. بمعنى آخر، وضع سـلم للأولويات حول ما يرغبون إطلاع الآخرين عليه؛ حتى يتسـنى لهم معرفة من هم حقيقة. ومن طرق التدريب على ذلك:

أ- قوائم الأهداف الشخصية: آنية ومستقبلية،

ب- قوائم المشكلات الشخصية والاجتماعية،

جـ- قوائم ما أحب في نفسي وما أكره، (للمزيد انظر، ماكويجر وبرسلي، ١٩٨١)[٥].

ثانياً) تمارين الكتابة من خلال الرسم والتخطيط

يستغنى في هذه الطرق عن الكلمات والعبارات في وصف الذات بالوصف لها في شكل رسومات ومخططات، إذ يمكن للمدرب أن يطلب من الأفراد المتدربين أن يصفوا أنفسهم في شكل رسوم أو مخططات تصف ذواتهم وفقاً للغرض من الرسم. ومن أمثلة هذا النوع من التمارين:

- **التمرين رقم (١)**

- **رسم مسار السيرة الذاتية:** يمكن أن يوجه المتدرب بأن يرسم مسار حياته التعليمية أو الوظيفية (علواً وهبوطاً، نشاطاً وركوداً). وتحديد نوعية ما اعترضه من صعوبات كادت تعرقل مسار تعليمه أو نموه الوظيفي. وذلك في معرض وصفه للتقدم الذي حصل له عبر مساره التعليمي أو الوظيفي مثلاً، أو لوصف ما طرأ على نشاطه من انخفاض نتيجة ظروف خاصة عرضت له وما قادت إليه من إخفاقات حالت دون تقدمه عبر مراحل حياته.

- **التمرين رقم (٢)**

- **مخطط العلاقة بين الذات والآخر.** ويتضمن وصفاً لمسار علاقة الفرد بالآخرين، من يحظى منهم عنده بالتقدير أو باهتمام أكثر من غيره ومن يحظى منهم بأقل من ذلك، من يراه قريباً منه ومن يراه منهم بعيداً عنه. والمقاييس السسيومترية(٩٥) مفيدة في هذه الحال، إذ تكشف للفرد عن جوانب متعددة من ذاته من تلك التي لها علاقة بالآخرين مباشرة، كره وحب، انجذاب ونفور، تعلق أو لا مبالاة، نجومية وهامشية.

نافذة رقم: (١٣) المقاييس السسيومترية

أدوات لقياس أنماط القبول والتجاهل والرفض بين الأعضاء من جماعة معينة. إذ يطلب فيه من كل عضو أن يختار عدداً من الأعضاء الآخرين في الجماعة الذين يفضل مشاركتهم إياه في نشاط محدد، وأولئك النفر من الأعضاء الذين لا يفضل مشاركتهم إياه النشاط نفسه. ويطلب من العضو تحديد الأولوية في القبول أو الرفض لأعضاء كل مجموعة، وأسباب التفضيل وخصائص غير المرغوب فيهم من الأعضاء. بعد ذلك، يتم تحلل البيانات لتحديد طبيعة العلاقات وأنماط التواصل بين أعضاء الجماعة.

البدء في استخدام هذه المقاييس كان بين التلاميذ في المدارس. وتستخدم الآن على نطاق واسع وفي أوساط مختلفة (مدارس وعمل وترفيه وسجون). ويستخدمها المعاصرون من الباحثين عادة لتحديد مدى تفضيل الأطفال للبقاء مع أقران لهم بعينهم دون غيرهم[٩٥].

ثالثاً) تمارين الاستماع للآخرين

هناك من الأساليب ما يقوم على السماع والاستماع لما يعتقد الشخص أن الآخرين سيقولونه عنه. ومثل هذه الأساليب مفيدة في اكتشاف الذات. ومن أمثلة هذه الأساليب ما يرد أدناه:

- **تمرين رقم (١) المقابلة بين الأقران:** تفيد في تعريف المتدرب بذاته من خلال سماعه لما يقوله أقرانه أو زملاؤه أو صحبه فيه.
- **تمرين رقم (٢) التعرف إلى موقف الآخرين من تصرفات الفرد:** وذلك بالرجوع للماضي والبحث عما قد قاله الآخرون حول الفرد: مستوى نشاطه ونوع تصرفاته في المدرسة أو المنشأة التي يعمل لها أو الحي الذي يقطن فيه أو مع الصحب الذين يقترن بهم.

التدريب على المكونات الرئيسة للمهارات الاجتماعية

تُعدّ مهارات اجتماعية كالتواصل وبالذات الاستماع ومهارات التوكيد ومهارات حل المشكلات وسائط أساسية لإقامة علاقات فاعلة ومرضية مع الغير. أغلب برامج التدريب على المهارات تكتفي عادة بالتدريب على كل واحدة منها منفردة. في حين أن التدرب عليها مجتمعة مصدر قوة مقارنة بالتدرب المنفرد على كل منها. ويلاحظ أن القابلية للتعلم بوصفها خاصية بشرية تسهل مهمة التدرب عليها. وتتجلى قيمة التدريب على هذه المهارات كما يؤكد بولتون(٤٨) في الآتي:

- أولاً: مهارات الاتصال (الاستماع): تمكن الشخص من فهم ما قيل حقّاً.
- ثانياً: مهارات التوكيد: تمكّن من الحفاظ على الاحترام المتبادل والدفاع عن الحقوق دون انتهاك لحقوق الآخرين أو مساس بحرماتهم.
- ثالثاً: مهارات حل المشكلات: تتألف من طرق وأساليب متنوعة لفض التشابك بين المطالب والحاجات بما يرضي كل أطراف العلاقة. فهي طرق فاعلة لإنهاء المشكلات بدلاً من أن تبقى معلقة(٤٨:١٢).

هذا، وسوف نشرع نعرض الطرق المختلفة للتدريب على هذه المهارات بوصفها مكونات رئيسة لجميع أنماط المهارات الاجتماعية.

أولاً) التدريب على مهارة التوكيد

- **التوكيد بوصفه مهارة**

ينطوي سلوك التوكيد على تقدير الشخص لمشاعر وحقوق الآخرين عند إقدامه على الإتيان بتصرف معين. وفي الوقت نفسه يحتفظ بحقوقه ومشاعره بشكل يضمن الاستمرار لعلاقته بهم. فالشخص المؤكد يتصرف لما فيه مصلحته دون خوف أو توتر أو قلق. قادر على التعبير عن مشاعره

بارتياح مع تقديره لمشاعر الآخرين والحفاظ على حقوقهم. صريح ومنفتح على الآخرين. يفصح عن ردود أفعاله بشفافية دون تعدٍّ على حرمة غيره. صادق وأمين في التعبير عن أفكاره ومعتقداته ومشاعره. يستخدم طرقاً للتعبير مباشرة ومناسبة دون بخس لحقوق الآخرين أو حط من قدرهم[٥٧].

وعموماً، يسلك الشخص عند مطالبته بحق من حقوقه واحداً من ثلاث سبل: أن يطالب بحقوقه مع احترامه لحقوق الآخرين، ويكون بذلك مؤكداً، أو أن يقر بحقوق الآخرين على حساب حقوقه، ويكون بذلك غير مؤكد، أو يحتفظ بحقوقه مع إنكار أو تجاهل لحقوق الآخرين، ويكون بذلك عدوانيّاً. وتظهر هذه التصرفات في مواقف اختلاف الفرد مع الآخرين، حيث يتعامل الفرد عادة مع مواقف الاختلاف بواحد من طرق أربع:

١- **التصرف بعدوانية:** قد يتعامل الشخص بعدوانية. خلالها يكون الشخص غير حساس لحقوق الآخرين. فتجده ينزع إلى استخدام القوة عند المطالبة بحقوقه، وقد يلجأ إلى رفع الصوت أو الشتم أو التلفظ بما لا يليق أو القذف والاعتداء البدني.

٢- **التصرف بسلبية:** بعض الأشخاص يسلك طرقاً غير مباشرة لتحقيق رغباته. ولا يستشعر مسؤوليته تجاه الآخرين عند قضاء حاجاته. وقد يؤدي دور الضحية لاستدرار عطف وتعاطف الآخرين ليلبوا له مطالبه، كأن يدفع الآخرين إلى (التأسف) أو أن يسعى لتحريك مشاعر الذنب لديهم.

٣- **المسالمة والاستسلام:** يتصرف الشخص المسالم بطريقة لا توكيد فيها بل استسلام. يمكّن الآخرين من أن يغلبوه. لا يصرح بمشاعره ولا بمطالبه. ولا يعطي فرصة للآخرين ليتعرفوا إلى ما يريد أو يحتاج أو ما يرمي إليه. فالمسالمة نقيض التوكيد. ويمكن أن تقود إلى عواقب مؤلمة[١٧]. ولعل أبرز تلك العواقب أن يستخدم من قبل الآخرين ويستغل أو يسخر لخدمة مصالحهم.

٤- **التصرف بتوكيدية**: المؤكد لذاته قادر على التعبير عن مشاعره ورغباته. يطالب بما يريد ويقول: «لا» لما لا يريد. يتصرف بما يخدم مصالحه. ويدافع عن حقوقه المشروعة[٥٧].

وعموماً، الفشل في التوكيد عادة ما ينتهي باستسلام وخضوع أو استغلال وامتعاض أو عدوان وسوء فهم وعواقب وخيمة[١٧:١٢].

نافذة رقم: (١٤) التعريفات الإجرائية للتوكيد

ماذا تعني لك كلمة «التوكيد»؟. إليك مجموعة من التعريفات الإجرائية التي يقدمها عادة المتدربون في ورش التدريب على التوكيد كما لخصها بيرش (٢٠٠٠)[٩٦] كمدرب على التوكيد.

تسلسل	التعريفات الإجرائية
	• التوكيد يعني:
١	القدرة على طلب ما تريد بوضوح.
٢	البوح بما تشعر به بأمانة وثقة.
٣	القدرة بالتصريح الواضح بأن لك حرمتك الشخصية.
٤	الشعور بالارتياح عند القول أنا وليس أنتم وأنت وليس هو.
٥	الاعتراف بأن لك مطالب وحاجات عليك أن تعمل من أجلها.
٦	الشعور بالارتياح عند طلب المساعدة.
٧	تحمل مسؤولية ما يصدر عنك من أفكار ومشاعر وتصرفات.
٨	عدم الشعور بأنك المسؤول عن أفكار ومشاعر وتصرفات الآخرين.
٩	القول بأن أختار وليس علي أن أختار.
١٠	لديك الثقة بأن ترتكب خطأ وتقبل بذلك.
١١	الشعور بالارتياح مع النجاح.

١٢	القدرة على التصدي لعدوان الآخرين.
١٣	القدرة على التصريح بتبعات تصرفات الآخرين السلبية عليك.
١٤	القدرة على القول «لا» و الإصرار عليها.
١٥	القدرة على القول لا دون أن ينتابك شعور بالذنب.
١٦	الشعور بالارتياح للنقد أو الإطراء والنظر لهما بإيجابية.
١٧	القدرة على الإفصاح متى ما كان مناسباً.
١٨	الثقة بالتزام الصمت متى ما كان ممكناً.
١٩	القدرة على التعامل مع المواقف بثقة وبطريقة تأخذ في الحسبان وجهة نظر الشخص الآخر ومشاعره.

- المصدر (بيرش، ١٩٨٠، ص ١١-١٢)[٩٦]

- **مواقف التوكيد:** غالباً ما يكون الفرد منا في أمس الحاجة لاستخدام التوكيد كمهارة في المواقف الاجتماعية الآتية:

١. حالة طلب أمر ما.
٢. حالة أن الشخص لا يرغب في شيء.
٣. حالة التفاوض حول مسألة ما.
٤. حالة تعرض الشخص لأذى.
٥. حالة توجيه نقد لشخص آخر.
٦. حالة السعادة (الفرح والابتهاج).
٧. حالة الغضب.
٨. حالة الإفادة عن تغذية راجعة.

مطالب التدريب على سلوك التوكيد

إن التدريب على التوكيد يتطلب التعرف على أبرز ما يميز سلوك التوكيد من عناصر وماله من مطالب. ففي معرفة مثل هذه العناصر ما يمكن المدرب والمتدرب من استيعاب سلوك التوكيد والعمل به. إذ من الضروري معرفة ما يتألف منه سلوك التوكيد (قواعد واستراتيجيات) قبل معرفة كيفية تنميته وتطويره بوصفه مهارة. وهذا مطلب رئيس من مطالب التدريب على التوكيد.

أولاً: قواعد ممارسة التوكيد

يتجنب بعض الناس توكيد تصرفاتهم لأسباب منها: ١) أنهم لا يعرفون ماذا يقولون، ٢) الخوف والوجل مما سوف يقولون (ما قد يحدث لهم بسببه)، ٣) قد يرون أن التوكيد في مواقف كثيرة أمر غير مناسب. ويحدد الموقف الذي يظهر فيه التصرف مدى الحاجة للتوكيد. وللفرد أن يؤكد أو يجزم بما يرى أو يريد. وتبنى النزعة في التوكيد على افتراض أن لكل شخص حقوق كما أن عليه واجبات. وعليه أن يوازن في مطالبه بين حقوقه ومسؤولياته في إتيانه بواجباته. بما يضمن له الحصول على الحقوق، وفي ذات الوقت حفظ حقوق الآخرين فلا يبخس الناس أشياءهم. وهكذا يصبح التعرف على القواعد التي تحكم ممارسة سلوك التوكيد مطلب رئيس للتدرب على التوكيد.

١) الحقوق الرئيسة للمؤكد

هناك حقوق رئيسة للمؤكد بوصفه إنساناً يحسن أن يلم بها. ومعرفته بها تعزز من قدرته على التوكيد، إذ تمثل قواعد رئيسة يعتمد عليها في دعم توكيده لمطالبه. ومن هذه الحقوق:

أ- أن يعامل باحترام.

ب- أن يعبر عن مشاعره وأفكاره.

ج- أن يضع له أهدافاً وغايات.

د- أن يرفض أي طلب إن لم يقتنع به أو يرضَ عنه، ويصرح بذلك بوضوح بالقول: «لا».

هـ- أن يدلي بما يرى ويطلب ما يريد دون تردد أو وجل أو خجل.

و- أن يخطئ كما أنه يصيب.

ز- أن يكون حاكماً لتصرفه مستقلاً عن استحسان الآخرين له فيما يقول أو يفعل.

ح- أن يكافأ مقابل ما يعمل ويعطى مقابل ما يدفع.

ط- أن يغير من آرائه ومواقفه وتصرفاته.

ي- أن يقرر بنفسه أن يقدم على الإتيان بما يرى أو يعدل عنه(٥٥:٣٧).

نافذة رقم: (١٥) قياس مدى الحاجة لتوكيد الذات

- سؤال: أي من الحقوق المذكورة أعلاه يجد الشخص صعوبة في الحصول عليه أو تحقيقه؟. أي المواقف في حياتك تواجه فيها صعوبة في توكيد ذاتك: إلى أي مدى تجد في تصرفاتك ما يشير إلى قدرتك على توكيد ذاتك؟ كيف تصف تصرفك في أكثر المواقف؟. حاول أن تحدد ذلك عن طريق الإجابة عن البنود الآتية:

العبارة	مستوى التوكيد				
	دائماً	عادة	أحياناً	قليلاً	أبداً
. تتجنب وتحجم					
. تجد صعوبة في توكيد ذاتك في معظم الأوقات وإن كان الحق معك.					
. تجد صعوبة في توكيد ذاتك بعض الأحايين.					
. تجد من السهل توكيد ذاتك في أي موقف، بغض النظر عن الموقف الذي تواجه.					

- لاحظ أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة مفيد في تحديد مدى حاجتك لتوكيد ذاتك بمهارة.

٢) مسؤوليات المؤكد

في المقابل، هناك مسؤوليات على الشخص المؤكد أن يراعيها. إذ إنه المسؤول الأول عن تصرفاته وقراراته. ومن المسؤوليات المنوطة به أن يراعي الآتي:

١- مساعدة الآخرين على أن يتعلموا من أخطائهم ليسهم ذلك في نموهم نمواً سليماً. وعليه أن يتجنب الاستهزاء والشماتة بهم.

٢- إدراك أن حاجات الآخرين قد تختلف عن حاجاته.

٣- بذل الجهد في تقديم الخدمة مقابل مكافأة الآخرين له.

٤- مساعدة الآخرين على التعلم من خبراتهم وتقدير خبرات الآخرين.

٥- احترام حق الآخرين في حرية الاختيار في التعبير والتصرف.

٦- تثمين جهود وأوقات الآخرين.

٧- الحفاظ على أمن الآخرين وحقوقهم.

٨- التعاون مع الآخرين لا عرقلة جهودهم في أداء ما يكلفون به من مهام.

٩- الأمانة والإخلاص في التعامل مع الآخرين ومعاملتهم.

١٠- بذل الوسع والجهد في الحفاظ على أداء ما يسند إليه من مسؤوليات.

١١- الاستعداد لتقبل المسؤوليات وفق طاقته وإمكاناته [٥٥: ص٤٦-٤٧].

إستراتيجيات في سلوك التوكيد

يتطلب سلوك التوكيد القدرة على الإتيان بتصرفات مميزة. تؤكد الجزم من الشخص بما يريد وإصراره عليه. ومن أبرز الإستراتيجيات المستخدمة في ذلك ما ذكره سرافينو [٥٧: ٤٢٢]:

١ - الاستجابة التصعيدية

تتألـف هذه الاسـتجابة من البـدء بأقل رد فعل ممكن علـى من انتهك حرمتك أو طعن في ذاتك أو حرمك من حقك. ثم تصـعد موقفك باسـتجابة أكـثر جزماً متى ما اسـتمر المنتهـك لحقك في عدوانه الموجه ضـدك. ومثال ذلـك: لـو حدث أن اعترضـ طريقك اثنان يتحدثـان، فإن أقل اسـتجابة قد تكون: عذراً، هل لي بمقاطعتكما ولو لحظة؛ لأنني سأعبر. فإذا كان المتحدثان يسمعان الطلب بوضوح لكنهما لم يستجيبا، فإن المستوى الآتي من الاستجابة سيكون على نحو: فضلاً: أفسحا الطريق، فهو الطريق الوحيد لعبوري. فإذا لم ينفع معهما مثل هذا الطلب، فإن الجهد الأخير لسـؤالهما يتلخص في القول: لقد أغلقتما الطريق، فابتعدا. وهكذا تتدرج في الاستجابة حتى تترك فسحة للاستجابة من قبل الطرف الآخر دون أن تسيء إليه. ومن ثم تصبح معذوراً في الطلـب عند النهاية، وإن قسـوت عليه في العبارة. وتمثل هذه الاسـتجابة منهجاً من مناهج التدريب على التوكيد يعرف بـ «تحطيم الأرقام».

٢ - المواجهة

القـدرة على مواجهة الآخرين دون إثارة حفيظتهم في التصـدي للدفاع عن أنفسـهم، مهارة تنطوي على كفاءات، مثل التحمل والصـبر والتقبل، مع تذكر أن الغاية من المواجهة تتمثل في تصرف يفضي إلى تغيير. ويقدم نلسون - جونس (١٩٩٠)[٦:١٣٥] الموجهات الآتية:

١- أن تبدأ باستجابة انعكاسية، (مواجهة الشخص بما عمل).

٢- أن تساعد المستهدف بالمواجهة على أن يواجه نفسه ما أمكن.

٣- أن تستخدم الحد الأدنى من الاستجابة العضلية إن تطلب الأمر ذلك.

٤- تجنب لغة التهديد ولغة الجسد.

٥- اترك المسؤولية المطلقة للمستهدف بالمواجهة.

٦- ألا تبالغ.

والتنويع في التوكيد يكون مناسباً للمواجهة حال التصادم بين كلمات الشخص وأفعاله. فالسلوك التوكيدي المناسب في هذه الحال يتضمن:

١. التصريح بما قاله الشخص: قلت: كيت وكيت.

٢. التصريح بما فعله الشخص بالفعل: فعلت كيت.

٣. التصريح بما ينبغي للشخص أن يفعله: عليك أن تفعل كيت وكيت. مثال ذلك:

لنفترض أن عاملاً التزم لرئيسه في العمل بأن ينهي المهمة التي أسندها له رئيسه في وقت محدد. وحان الموعد ولم ينهِ العامل مهمته في الوقت المحدد الذي التزم به. قد يواجهه الرئيس بالقول: حسبما أعرف أنك التزمت بإنهاء المهمة على الأقل أمس ولم أرَك أنهيتها بعد. فضلاً، أريدك أن تنتهي منها عند نهاية دوام غد، علم!.

٣- الفطنة والفراسة

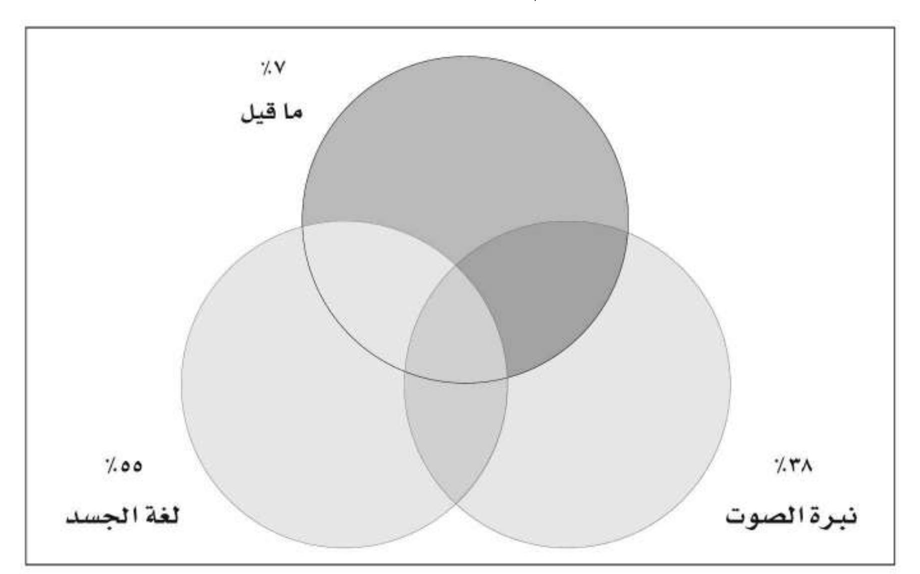
سلوك التوكيد الأصيل ينطوي على الحذر من عزل أو إقصاء الآخرين ممن لا يوافقون الشخص آراءه ومواقفه. ومن المنصوح به أن يبدأ الشخص الجدل المضاد لوجهة نظر الآخر عند تقديمه لوجهة نظره، بالإشارة إلى الجوانب الإيجابية في وجهة نظر الآخر المرفوضة. فالعامل الذي يرغب في إعادة النظر في أسلوب العمل في منشأته، قد يبدأ بالقول لزميله المعارض له: حقاً إنك مصيب فيما قلت حول جوانب الخلل في أسلوب العمل السابق، غير أننا لسنا في حاجة إلغائه بالتمام. ولعل بإمكاننا مراجعته والإبقاء على ما كان منه صالحاً ليكون أكثر عملية.

٤- الاستجابات غير اللفظية

ينطوي سلوك التوكيد الأصيل على بعض الاستجابات غير اللفظية: ردود أفعال الوجه والجسم. كالنظر للشخص المستهدف بالعينين دون أن يوحي ذلك بغضب أو عدوان. فالاتصال بالعين يشد انتباه الشخص المستهدف. ويبلغ رسالة مفادها أن الشخص مطمئن لما يقول ومتأكد منه. والابتسامة قد تكون تعبير وجه مناسب في حالات التعبير عن الرفض. فقد يقول الشخص مبتسماً: شكراً؛ لأنني لا أرغب في تناول فنجان آخر، أو لطلب لا يتضمن محاولة عرقلة أو تعطيل سلوك شخص آخر: هل بإمكاني استعارة ذلك القاموس منك حال انتهائك منه. والابتسامات في الغالب مناسبة عند التحية أو تقديم هدية. وفي المقابل، الرفض الذي قد يخدش ذات الآخر القول عند الاعتذار: أنا آسف – لا رغبة لي في مصاحبتك، والطلب الذي قد يعرقل أو يعطل سلوك الآخر ما ينطوي على نهر أو زجر، كالقول: (أقول لك: الزم الصمت). ويُعدّ حجم الصوت ونبراته عناصر مهمة من مكونات سلوك التوكيد. إذ قد يرتفع الصوت لهدف خلال التصعيد. وعلى أي حال، يجب أن يكون الصوت عالياً إلى الدرجة التي يكون فيها مسموعاً بوضوح، دون أن يوحي ذلك بالعدوان. لذا يحسن أن يتم التدريب علي نبرات الصوت قبل التدرب على سلوك التوكيد لتفادي ما كان منها يوحي بالتعدي والعدوان. ويُعدّ وضع الجسم أيضاً جزءاً مهمّاً من سلوك التوكيد. إذ يمكن تعزيز التوكيد بالوقوف منتصب القامة لا منحياً. وهناك كثير من الأوضاع الجسمية لا تمثل توكيداً. من ذلك: توجيه الجسم بعيداً عن المستهدف بالتوكيد.

وعلى الرغم من أن التوكيد غالباً ما يتجلى بما يتفوه به الشخص إلا أن معظم تأثير ما يقال مصدره لغة الجسد[٤٣]. وكما يتضح من الشكل رقم (١) أن ٥٥٪ من معنى ما يقال يأتي من تأثرنا بلغة الجسد. ويأتي ٧٪ مما قد قيل. ولكي تكون مؤكداً لا بد أن يتطابق ما تقول مع حركات جسدك.

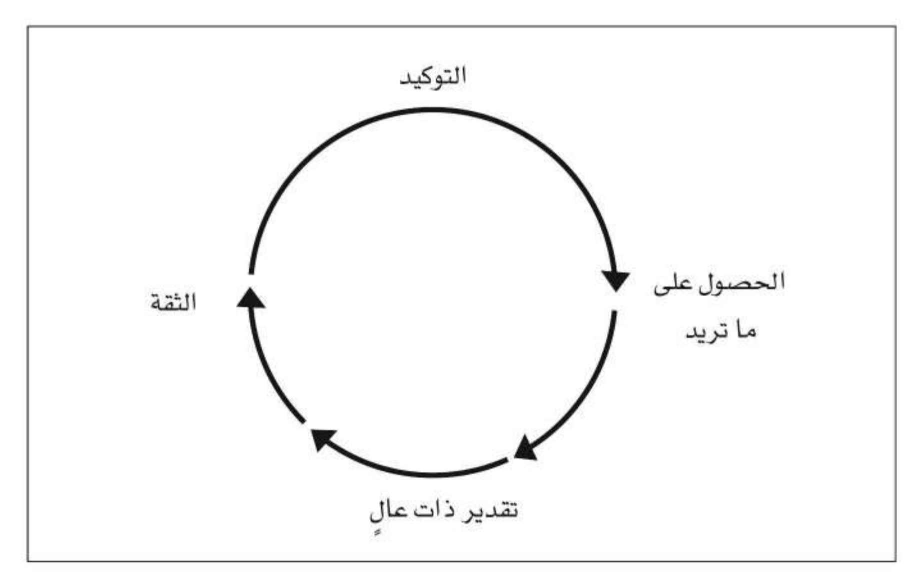
الشكل رقم (١): التوكيد ولغة الجسد



• تمارين على التوكيد

القــدرة على التعبير عن المشــاعر بطريقة بناءة والانفتاح على أنفســنا وعلى الآخرين وعلى حاجاتنا يضــاعف من فرص الحصــول على ما نريد في حياتنــا. وهــذا بدوره يزيــد من الثقة وتقدير الذات. ويســاعد علــى أن يكون الفرد منا أكثر توكيداً. والتوكيد بهذه الطريقة لا ينطوي على عدوان أكثر من أنه يتضــمن تقديراً واعتباراً للذات دون تعــدٍّ على ذوات الآخرين. إذ يختلف عن العدوان ويرتبط بالإحســاس بقيمة الذات ومفيــد في كل مظاهر الحياة. ويوضــح الشــكل رقم (٢) مســارالتوكيد، هذا التأثير المتراكــم للتوكيد يمثل حالة نجاح تولد نجاحاً.

الشكل رقم (٢): مسار التوكيد



- المصدر (بيرش، ص١٣) [٩٦]

والقاعـدة العامة في التدريـب على التوكيد أن فعـل التوكيد يمارس إلى درجة إتقانه والقدرة على إعادته حتى في مواقف الضـغط. والمبدأ الذي يقوم عليه التدريب على التوكيد المبالغة في التعلم، أي مواصلة التعلم حتى الإتقان.

أولاً: تماريـن للتوكيـد عامـة: للتدريب على مهارة التوكيد على السـلوك في مواقف تسـتدعي توكيد السـلوك، يقوم المدرب بتدريـب المتدربين على سلوك التوكيد عامة باستخدام التمارين الآتية:

تمرين رقم (١): مناقشة مواقف التوكيد.

يعرض المدرب مواقف افتراضـية حول سـلوك التوكيد. يسـأل المدرب المتدربين عن: ١) الاسـتجابات المحتملة لكل موقف مع مناقشـة كل استجابة، ٢) يقـوم المـدرب بتوجيه المتدربين للاسـتجابة المناسـبة. وتعريف المتدربين بأسـباب تفضـيل اسـتجابة بعينها دون غيرها. وتتراوح الاسـتجابات عادة بين: أ) الاسـتجابات السـلبية المسـالمة، وهي غير توكيدية، ب) الاستجابات

العدوانية غير المباشرة، ج) الاستجابات العدوانية المباشرة، د) الاستجابات التوكيدية. والأخيرة هي الاستجابات المناسبة. ويمكن للمدرب أن يطلب من المتدربين اقتراح مواقف مماثلة مصحوبة باستجابات محتملة. ومناقشة ذلك مع المتدربين لتدريبهم على اختيار الاستجابة المناسبة.

لاحظ: أن عملية اختيار الاستجابة المناسبة يمثل مهارة في حل المشكلات؛ لأنها مسألة مفاضلة بين خيارات عدة. وهذه في حد ذاتها مشكلة في حاجة إلى حل مناسب. لذا، فالمتدرب في حاجة إلى التدرب على مهارة حل المشكلات بوصفها مطلباً من مطالب التوكيد في هذا الموقف.

تمرين رقم (٢): ترديد السلوك أو تمثيل الأدوار.

يمكن للمدرب أن يساعد المتدرب على توكيد تصرفات معينة عن طريق الترديد أو أداء الأدوار. وذلك بممارسة الاستجابات التوكيدية في البدء مع المدرب. ثم يمارس تلك الاستجابات في مواقف حياتية واقعية مع الآخرين. خلالها، يحدد المدرب المواقف التي يبدو فيها المتدرب مسالماً. ويساعده على التفكير وممارسة استجابات توكيدية فاعلة. ومن أمثلة المواقف التي يمكن العمل عليها خلال حلقات التدريب على التوكيد ما يأتي:

- شخص ما يقف أمامك متجاوزاً إياك في طابور انتظار.
- صديق لك يطالبك بأداء عمل لا ترغب في عمله.
- رئيسك ينتقدك نقداً لاذعاً.
- إعادة سلعة جديدة لمن باعها عليك لأنك اكتشفت خللاً فيها.
- أنت منزعج من الضوضاء التي يحدثها من هم جالسون بجانبك في محاضرة.
- الاعتراض على أداء ميكانيكي لم يحسن إصلاح سيارتك.

- ومن الملاحـظ أن معظم النـاس لا يرتـاحون للتعامل مع هذه المواقف. وبعض الناس يخشون من أنهم قد يضايقون الآخرين إن هم أكدوا أنفسهم في مثل هــذه المواقف. والمتدرب يعاود أداء الاسـتجابة الفاعلة في مثل هذه المواقف مــع المدرب. وبالتدريــج يحاول الإتيان بها في الواقــع. ويحاول المدرب تعليم المتدرب أن يعبر عن حاجاته بطريقة مباشرة وقوية دون أن تكون مؤذية من وجهة نظر الآخرين. وبهذه الطريقة يسهم التدريب في خفض مستوى القلق عند الشخص المتدرب، ويساعده على تطوير آليات في التوكيد أكثر فاعلية.

ثانياً: تمارين على التوكيد في مواقف محددة: من أمثلة التدريب على سلوك التوكيد في مواقف محددة لسلوك التوكيد، ما يأتي:

تمرين رقم (٣): حالة رفض الطلب.

تقدم لك شـخص لا تعرفه حق المعرفة بطلب فحواه أن سـألك بأن تعيد كتابــاً للمكتبة العامة في بلدتك التي تقع في سـوق البلدة، بعـد أن انتهت مدة إعارته له وأنت ذاهب في طريقك إلى السوق، إذا لم يكن لديك مانع.

- استجابة غير توكيدية: وذلك بأن تقول له بعد تردد وتأفف: إيه، بإمكاني أن أقف عند المكتبة وأنا في طريقي للسوق هذا المساء، ليس لدي مانع.
- استجابة عدوان غير مباشر: أن تقول له، بعد امتعاض وتذمر: إيه أراك مشغولاً، أنا مشغول أيضاً بالإعداد لوليمة هذا اليوم، وتريدني أن ألبي لك طلبك؟!!.
- استجابة عدوان مباشر: كالقول: لست خادماً لك. ثم، أليس لي شغل إلا أنت؟!
- استجابة توكيدية: كأن تقول بصوت هادئ ورزين مصحوباً بأسارير: آسف، فالمكتبــة ليسـت قريبة مــن أي مكان أنــا ذاهب له اليــوم، وليس لدي وقت لأذهــب لها مخصوصــاً. ولعلك تجد شخصــاً آخر لديه متسـع من الوقت صادف أنه ذاهبٌ إلى المكتبة.

تمرين رقم (٤): رفض الطلب.

كنت منهمكاً في حل تمرين من تمارين الواجب، يلزمك حله دون تأخر. فدعاك زميلك لمشاركته اللعب. وكان رد فعلك عليه:

١- الاستجابة لطلبه مباشرة، وتتوقف عن مواصلة أداء واجبك.

٢- إجابته بأنه يلزمك إتمام واجبك. ثم اللعب معه إذا كان هناك متسع من الوقت.

٣- صرخت في وجهه قائلاً: هل تحسبني مهملاً مثلك.

و للمدرب أن يناقش ردود الأفعال الواردة أعلاه مع المتدربين. ويطلب من المتدربين تحديد رد الفعل المناسب بوصفه مثالاً على توكيد رفض الطلب. ويمكن للمدرب دعوة بعض المتدربين لتمثيل الاستجابات المتوقعة ليوضحوا مظاهر الاتصال غير اللفظي والمصاحب عادة لكل رد فعل من الأفعال الآنفة الذكر. ثم يطلب من بقية المتدربين تحديد:

١- أمثلة للاتصال غير اللفظي المصاحب لكل رد فعل.

٢- الألفاظ المستخدمة للتعبير عن الذات في كل رد فعل.

٣- ما طبيعة رد كل فعل: سلبي - توكيدي - عدواني.

ولكي يكون التوكيد لرفض المطالب فاعلاً، يمكن للمدرب أن يؤكد على كل متدرب أن يعمل بما يقترحه الخبير في التدريب على التوكيد ويسنجر، (٢٠٠٠)[٥٩]، من ذلك:

توثيق الرفض باستدعاء حقائق ذات علاقة بموقف الرفض. ذكر محدثك أنه سبق لك التعاون معه في مواقف سابقة. لا تتردد في ذكر ذلك بصراحة دون مجاملة. فالشخص الآخر في حاجة - أحياناً – إلى استدعاء أسباب حقيقية وراء موقفك.

- الاعـتراف بفهم موقف الطرف الآخـر. لا تتجاهل الطلب في موقف طلب مثلاً، وتقديرك لحاجة الآخر في تلبية هذا الطلب. هذا يجعله يطمئن بأنك قد أخذت طلبه في الحسبان غير أن لك رأياً يختلف عن رأيه يتعلق بكيفية تلبية طلبه.
- اسـتخدام التكرار: يريد الآخر فرض طلبه عليك. وعليك أن توضح له أنك لا تقـر ذلـك، وأنه لا يمكـن له ذلك. إذ لـك الحق في الرفض. والطريقة المناسـبة أن تعيـد وتكرر موقفك الرافض: حدد موقفك بالضـبط. حافظ على الاتساق في رفضك لطلبه دون حاجة لرفع صوتك.
- اسـتخدام عبـارات شـاعرية: أحياناً يصـر الآخـر على طلبـه، وإن كررت الرفض عليه. لذا، عليك أن تلجأ لاسـتخدام عبارات شـاعرية، مثل «لقد بدأت أشعر بالغضب – أو إنك تثير سخطي أو لقد أحبطتني». وحالما يشعر الآخر بهذه الانفعالات القوية منك سوف يعرف أن عليه أن يرجع أدراجه.
- توثيـق أسـباب الرفض: عليك أن تطرح ما هو مـبرر ومعقول حول موقفك، وما هو غير منطقي وغير مرضٍ حول موقف الطرف الآخر. مثلاً، في حالة طلب رئيسـك في العمـل أن تؤجل طلبك الاسـتمتاع بإجازتـك الاعتيادية، فالمنطـق والمعقول أن تحتفـظ في حقك بالاسـتمتاع بإجازتك. وما هو غير منطقـي أن تعرض مصـلحتك للخطر مقابل الاسـتجابة لطلبه، وأن يبقى رئيسك مصرّاً على موقفه بألا يقر لك بحق التمتع بإجازتك.
- المنافحة من أجل التسـوية: يجب أن تكون غايتك رضـا متبادلاً في الوصول إلى حل مناسب مع الطرف الآخر. فليس لك أن تتراجع عن موقفك، لكنك تريد للطرف الآخر أن يرضـى بالمخرج. لذا عليك أن تتعهد بأنك ما أردت بالرفض الإساءة أكثر من أنك تريد الحماية بما يحفظ حقك وحقه. وأنت علـى عهدك دائماً متجاوباً، لكنك في هذه الحالة في حاجة إلى راحة. وبعد الراحة ستكون الإجابة بما يرضي صاحبك.

- التذكـر أن التوكيـد في - أي موقف - يبلغ بطريقة فاعلة باسـتخدام الكلمات والرسـائل الجسـدية معاً. وعند تطبيقك للخطوات المذكورة أعلاه، حاول أن تدير انتباهاً لاعتبارين هما: ١) أن تكون واعياً بالرسائل التي يبلغها جسدك، فلا يظهر تعارض بين ما تقول وما يظهر على جوارحك من عثرة لسان أو لحن قول أو وضع جسد، ٢) ألا تتورط في تصرفات عدوانية أو سلبية(٥٩:ص١٢٤-١٢٤)، كالسب والشتم والنزاقة والغضب والعناد وسوء التفسير لنوايا الآخرين.

نافذة رقم: (١٦) توجيهات في توكيد الطلبات

قـرر ما الذي تريد قوله وتشـبث به دون أن تعطـي الآخرين الوقت لمخالفتك برفضه: ألح بالطلب على أن يجاب طلبك. ١- اطلب تعديلاً محدداً في سلوك الشخص الآخر، إذا لم تستحسن كامل تصرفاته. ولا تطالبه بتغيير كامل تصرفاته، مثلاً تقول في معرض طلبك منه: أريدك أن تسمع لي عندما أتحدث بدلاً من أن تقول له: أريدك أن تحظى بقبولي وقبول الآخرين لك. ٢- استخدم الضمير «أنا» بدلاً من العبارة التي تنطوي على اتهام. عند مناقشتك لموقف غير مريح من قبل شخص آخر. مثلاً: أشعر بالغضب عندما لا تأتي في الموعد المحدد؛ لأن في ذلك مضيعة للوقت. وما أريده منك أن تهاتفني لتلغي موعدنا عندما ترى أنك غير قادر على الالتزام بالموعد.

- المصدر (أتكنسون وآخرون، ٢٠٠٠)(١٦:٥٧)

تمرين رقم (٥): الاعتراض على ممارسات الآخرين.

- قررت حضـور محاضرة عملية قيمة على الرغم من انشغالك. وحين تبوأت مقعـدك في القاعـة حدث أن قدم شـابان وجلسـا أمامك. وبـدأ يتحدثان ويمزحان حول أمور تخصهما. فما عسى أن تكون استجابتك لفعلهما؟.

- استجابة غير توكيدية كالهمس في أذن من حولك أو الهمهمة بالقول: من يستطيع أن يستمع لما يقال في ظل ما يحدث من ضوضاء حولنا.
- استجابة عدوان غير مباشر: تلتفت لزميل يجلس بجوارك وترفع صوتك إلى الدرجة التي يسمعك فيها الشابان، فتقول: مع الأسف أن بعض الناس أنانيون لا يحترمون الآخرين. فتجدهم يتحدثون في موقف الناس فيه في حاجة إلى الهدوء والإنصات.
- استجابة عدوان مباشر: كالقول للشابين: ألا تستحيان وتلتزمان الصمت. إذا لم تصمتا فسأضطر إلى مناداة المسؤول ليخرجكما من القاعة.
- استجابة توكيدية: أن تتوجه للشابين بالقول: عفواً، يبدو لي أنكما لا تدركان أنكما جعلتما أمر الاستماع لما يقال صعباً على من حولكما. لذا أقدر لكما جهدكما في التزام الهدوء.

تمرين رقم، (٦): الإطراء والمديح.

حدث أن ألقى صاحبك كلمة في مجموعة من الناس خلال مناسبة خاصة. ونالت استحسان الجميع. فأقبلوا عليه يبدون إعجابهم. وعليك أن تقول شيئاً جميلاً لهذا الشخص الذي تشعر بالمودة تجاهه:

استجابة غير توكيدية: وأنت تشعر بأن الأمر ليس ذا أهمية، خلال انتظارك لانتهاء المحتشدين حوله تقول: حسناً يا فلان، يبدو أنك مرتاح لهذا، صحيح؟!.

- استجابة عدوان غير مباشر: بعد شعور بالغيرة نوعاً ما حول نجاح صاحبك تقول: لقد أحسنت الأداء، لا أعتقد أن باستطاعتي الأداء أفضل منك.
- استجابة عدوان مباشر، وقد تبدو غير مرتاح لأن تقول له شيئاً جميلاً، فتقول: على الرغم من كل ما ورد في كلمتك من أخطاء لغوية ورداءة في نطق الألفاظ، فإنني أستطيع القول: إن ما قمت به لا بأس به، هاه هاه..آه.

- استجابة توكيدية: مع ابتسامة لطيفة والنظر في وجه الصديق، تبادر بالقول: أود منك أن تعرف بصراحة أنني أعتقد: أنك قد أبدعت حقّاً.

نافذة رقم: (١٧) إستراتيجيات في توكيد الذات عند مناقشة مشكلة معينة

١- حدد وقتاً لمناقشة ما تريد مناقشته: تحدث مع الشخص الآخر لتحديد وقت مناسب لكما لكي تتحدثا معاً.
٢- وضح تبعات المشكلة بالنسبة إليك: أ) حدد وجهة نظرك بوضوح. وهذا يمنح الشخص الآخر إحساساً أفضل بموقفك، ب) صف المشكلة بموضوعية دون أن تلوم أو تحكم على الشخص الآخر. مثلاً، قد تخبر زميلك بأنك تجد مشكلة مع الضوضاء التي تصدر من الغرفة المجاورة لك: أنا أذاكر للاختبار الذي سوف ينعقد غداً، والصوت عالٍ ولا أستطيع التركيز.
٣- عبر عن مشاعرك بدقة: باشر في التعبير عن مشاعرك بصراحة، لكن دون الدخول مع الآخر في خصومة. وهذا يجعل الشخص الآخر يعرف مدى أهمية الموضوع لك. وتذكر أن كبت مشاعرك حيال المشكلة يسهم في إطالة المشكلة.
٤- بادر بالمطالبة بطلبك: وهذا جزء مهم من كونك مؤكداً. اسأل عما تريد بطريقة مباشرة واضحة لا لبس فيها، (دون خوف أو تردد)[٤٠:٥٣٤].

- **مهارة التواصل**

(١) التواصل اللفظي. (٢) التواصل غير اللفظي.

- **تمارين لتحسين التواصل عامة**

مطالب لتحسين التواصل: لكي يتمكن الفرد من تحسين مستوى التوصل مع الآخرين شكلاً ومحتوى لا بد له أن يراعي ضرورة توافر مطالب معينة تزيد من مستوى الفاعلية في التواصل. ومن هذه المطالب ما ذكره ترنهولم (٢٠٠٠)[١٤] من وعي بأحداث التواصل والموازنة بين الأداء والتحليل خلال عملية التواصل.

- **مطالب لتحسين التواصل**

١- **الوعي بأحداث التواصل:** إن أهم خطوة في تحسين مهارة التواصل هي تعلم ما يعرف «بمنظور العملية – PROCESS PERSPECTIVE». فالأفراد يتصلون عادة ببعض بطريقة غير واعية، إذ تجدهم مشغولين عن محتوى التواصل. ولا يميزون كيف يتصلون، (شكل الاتصال). وقد لا يعيرون بالاً لذلك. وتجد الفرد يتحدث دون مراعاة بماذا يتحدث؟، وكيف يتحدث؟ وتبني منظورالعملية يعني التركيز على شكل التواصل ومحتواه. وبذلك يكون الفرد واعياً بما يجري عند اتصاله بالآخرين. وهذا الأمر ليس يسيراً فعله؛ لأنه يتضمن نوعاً من الوعي المضاعف أو الشعور المزدوج. فالمتصل يلزمه أن يكون قادراً على التصرف الطبيعي والتلقائي. وفي الوقت نفسه، يلاحظ ويحلل أنماط التواصل. وبهذه الطريقة يتصرف تصرف الممثل المحترف. فالممثل يُوجَد داخل عالم المسرحية الخيالي، فيستجيب لعالم شخصياتها. ومن ناحية أخرى، يبقى منعزلاً وضابطاً لذاته، متذكراً أدواره ومتكيفاً مع ردود أفعال مشاهديه. وعلى العكس منه الممثل المبتدئ، إذ عادة ما يجد صعوبة في التوفيق بين الاندماج مع المشهد التمثيلي والابتعاد عنه[١٤:١٨].

٢- **الموازنة بين الأداء والتحليل:** على المبتدئ في الاتصال أن يجد نقطة التوازن المناسبة بين الأداء و التحليل. فقد يواجه في البدء مشكلات في الانصراف عن مستوى المحتوى إذا لم يتعلم التركيز على شكل التواصل ومحتواه. وبزيادة تعلمه لمهارة التواصل، يصبح أكثر تركيزاً على التحليل. ومع الممارسة يمكن له أن يتعلم متى يتصرف، ومتى يحلل. ومن ثم تصبح عملية التواصل مع الآخر سهلة وتلقائية[١٤:١٩].

٣- **معوقات التواصل الفعّال:** يحدد المختصون في التدريب على التواصل بعض الممارسات في أثناء التواصل مع الآخر التي قد تمارس تأثيراً سلبيّاً على الفاعلية في الاتصال بين أطراف عملية التواصل. هذا وقد سبق أن أشرنا إليها عند الحديث عن مفهوم التواصل في فصل سابق. وها نحن نعرض لها

بشـيء من التفصيل في هذا الفصل. ومن الممارسات ذات التأثير السلبي على الفاعلية في التواصل، كما وردت في بولتون، (٢٠٠٧)[٤٨] ما يأتي:

١- **الانتقاد:** يتمثل في تقويم سلبي للطرف الآخر: نواياه، اتجاهاته، كالقول مثلاً: أنت من فعل ذلك بنفسه – لا أحد أجبرك على ما فعلت، فعلام تلقي باللائمة على الآخرين؟

٢- **التنابز بالألقاب:** التحقير للآخر، واستخدام ما يعرف حوله من صور نمطيه للتقليل من قدره، كالقول: يا له من غبي! مثله مثل الطفل كل شيء يبكيه؟، ثرثار، بارد، ثقيل دم، لا شيء لديه غير الشكوى والتشكي!.

٣- **التحليل والتأويل:** ويتضمن تشخيصاً مسبقاً للسبب في تصرف الآخر كالتأويل بالقول: كأني أراك فاعلاً كذا - أعرف من أنت وما هي أفكارك – لا تخبرني، لا حاجة لي بذلك، فأنا من يعرف أفكارك. لمجرد أنك تقدمت علي بالدراسة أرى أنك ستفضلني!!.

٤- **التقويم الحامد:** إصدار أحكام إيجابية على الطرف الآخر: تصرفاته، اتجاهاته كالقول: لا غرابة: دائماً مبرز ومتألق - أعرفك سباقاً للخير- لقد كنت بارعاً. وكثير من الناس يجد صعوبة في اعتبار الثناء معيقاً للتواصل. على أن تكرار الثناء قد يضع حدّاً للعلاقة لما يوحي به من استخفاف واستهتار، ومبالغة لا معنى لها خاصة إذا لم يتناسب مع سياق التواصل.

٥- **الأمر والتأمر:** مطالبة الطرف الآخر بأن يفعل ما ترى أنه يلزمه فعله، كالتوجه له بالقول: عليك عمل الواجب الآن. لماذا؟ لأنني قلت ذلك؟.

٦- **التهديد والتحريض:** محاولة التحكم في تصرفات الآخر عن طريق التحذير بالعواقب السلبية التي يتوقعها، كالتحذير بالقول: إما أن تفعل وإلا فإن أمراً ما سيحدث (ويحدده). توقف عن إحداث ذلك الصوت المزعج وإلا فسوف أغادر الفصل.

٧- **التأديب**: إفادة الطرف الآخر بما يلزمه عمله، كالوعظ بالقول عند ارتكاب خطأ في التسرع بالتلفظ بالطلاق من زوج لزوجه: كان عليك ألا تطلق، ألم تفكر فيما سوف يحدث للصغار؟!. أو التوجه بالقول عند ارتكاب خطأ في حق أحد قريب: «كان عليك أن تتأسف منه».

٨- **التساؤلات غير المناسبة**: من الأسئلة المعيقة للتواصل الفعال الأسئلة مغلقة النهايات، وتلك التي عادة ما تكون الإجابة عنها بكلمات جد قليلة. ومن أمثلة ذلك: متى حدث ذلك؟، هل أنت آسف على ما حدث منك؟.

٩- **المناصحة**: تزويد الطرف الآخر بحل لمشكلته من قبيل إسداء النصح غير المطلوب له، كالنصح بالقول: لو كنت مكانك لفعلت كذا. تلك أبسط طريقة لحل المسألة، لو كنت أنا أنت لقلت: لا.

١٠- **اللامبالاة**: تجنب الإنصات لشكوى الآخر عن طريق المقاطعة: لا تشغلنا بمشكلاتك – دعنا نتحدث عما يفرح ويسر– لست فارغاً لسماع المزيد مما تعاني. أنا في حاجة لمن يدخل السرور علي لا من يشتكي لي. وليكن ما قلت صحيحاً، الكل يعاني مما تعاني فلست الوحيد في هذا العالم من يعاني.

١١- **الجدل المنطقي**: محاولة إقناع الآخر بطرح مبني على حقائق ووقائع منطقية. دون مراعاة للعوامل الانفعالية التي تحكم الموقف. كقول الزوجة لزوجها وهي تجادله في إضاعته لماله: في الحقيقة، لو لم تشترِ سيارة جديدة لأمكننا دفع قسط المنزل، وأرحتنا من ثقل الدين.

١٢- **الطمأنة**: محاولة قطع الطريق على الطرف الآخر من أن يعبر عن المشاعر السلبية التي يعانيها كالطمأنة بالقول: لا تقلق: الأمور دائماً إلى الأسوأ الكل يعاني الأمرين، لا تخف مآلها إلى انفراج[٤٨:١٦].

نافذة رقم: (١٨) إرشادات للاتصال الفعال في العلاقات الحميمية

أدناه إستراتيجيات مقترحة من قبل خبير في المجال لبلوغ مستوى من الاتصال الفعال بين المتحابين:

١. أكد لقرينك ما يشير إلى تعلقك به.

٢. كن منفتحاً في مشاعرك معه.

١- كن إيجابيّاً ومتألقاً.

٢- أدر الانتباه لقرينك.

٣- فكر في استخدام ألفاظ تشير إلى عمق العلاقة مثل القول: «نحن» بدلاً من استخدام ضمير المفرد (أنا / نفسي).

٤- وازن في الإفصاح عن الذات عند الحديث في أمور خاصة.

٥- اجعل القاعدة ألا تحتفظ بسر.

٦- حافظ على الإيجابية في حركاتك غير اللفظية، مثلاً لا تغض طرفك عند النظر لقرينك.

٧- إذا رغبت في مزيد من الحميمية ضاعف من الاتصال بالعين.

٨- عليك تبني منظور صاحبك، (أن تنظر للأشياء من وجهة نظره).

٩- قاطع قرينك عند الموافقة معه فقط.

١٠- اجعل من نفسك مستمعاً جيداً، (كن دائماً كذلك).

• المصدر (هندريك، ٢٠٠٤، ص١٣٢) [٩١]

وعلى أي حال، تنتظم معظم تمارين المهارات الاجتماعية حول أنماط مختلفة من الاتصال والتواصل مع الآخر، كالسماع والاستماع والإنصات والتحدث والمحادثة.

التمرين رقم (١): الاتصال والتواصل

لكي يحسن الفرد أداء أي سلوك بمهارة، لا بد أن يتقن الإتيان بنوعين من أنواع الاتصال، هما:

١- إبلاغ رسالته للآخر: أن يكون قادراً على توصيل ما يود إبلاغه للآخرين من رسائل.

٢- تفسير رسالة الآخر: أن يكون قادراً على تفسير الرسالة الموجهة له من قبل الآخر تفسيراً دقيقاً ما استطاع لذلك سبيلاً.

وهناك ما يعرف بالرسائل البعدية أو رسائل «ما بعد الرسالة – Metamessages كالقول للمخاطب بعد عرض الرسالة الرئيسة عليه: «هل فهمت ما سبق أن قلت لك» وهل ما قلت كان صواباً.. أو هل أنا محق فيما قلت لك». وهذا النمط من الرسائل نوعان: ١) رسائل التغذية الراجعة، ٢) رسائل التغذية الباكرة،[٤٦]. سوف يأتي الحديث عنهما لاحقاً.

هذا، ويمثل المقترح أدناه تمرينين لتدريب الأفراد على كيفية الإلمام بالنوعين الرئيسين أعلاه. يمكن الأخذ بهما قبل تطبيق أي تمرين للمهارات مع المتدربين فرادى أو مجتمعين.

أ- **تمرين العصف الذهني**: ويصار فيه إلى عقد حلقة مناقشة حول الاتصال: كيف يحدث؟، ومتى يكون فاعلاً؟. وإحدى الطرق الفاعلة للبدء في ذلك أن يدفع المدرب المتدربين إلى حالة من العصف الذهني حول رأيهم في الأساليب والطرق المختلفة التي يتواصل من خلالها الأشخاص مع بعض. وذلك عن طريق سؤال، مثل: كيف نتصل عادة ببعض؟، أريد من كل واحد منكم أن يفكر بالأساليب التي نستخدمها عادة لتوصيل آرائنا وأفكارنا ومشاعرنا وانطباعاتنا للآخرين من حولنا عند تواصلنا معهم. لماذا يخفق بعض الناس في إيصال ما يود إيصاله من آراء وأفكار ومطالب وشكاوى للآخرين؟.

في حين يوفق في ذلك آخرون؟. لماذا بعض الناس أقدر على إقناع الآخرين بما لديه من غيره؟.

ب- **تمرين تمثيل الأدوار:** يطلب المدرب أن يتبرع اثنان من المتدربين بالجلوس متناظرين، ويقوما بالتحدث معاً والباقي من المتدربين ينظرون إليهما، ليلاحظوا ما يجري بين هذين المتدربيّن في أثناء حديثهما معاً. ثم يطلب من البقية أن يصفوا ما قاله هذان المتدربان أو تحدثا به أو ما فعلاه. ويمكن تسجيل ذلك الموقف التمثيلي للمحادثة على شريط فيديو. ليعرض على المتدربين اللذين قاما بالدور نفسه ليطلعا على ما كان منهما، أو على سائر المتدربين ليروا ما جرى بينهم. وفي هذا مساعدة للمتدربين على إدراك حقيقة عملية الاتصال والتواصل. فضلاً عن أن في تمثيل الأدوار إثارة ودهشة للمشاركين في المحادثة مصدرها ما حدث بينهما في أثناء تحدثهما معاً. ولهذا تأثيره في تحفيز المتدربين على مزيد من المشاركة في التمارين اللاحقة.

تمارين لتطوير مهارات الاستماع

الاستماع والإنصات للآخرين أبرز مهارات التواصل اللفظي والمحددة لفاعليته. ولكي تتمكن من إبلاغ رسالتك للآخرين وفهم ما يصدرعنهم من رسائل يحسن بك أن تحسن الاستماع والإنصات لهم. وبعض الناس يحسن الحديث ولا يحسن الاستماع. لذا نجده كثيراً ما يفقد ثقة الآخرين به وإنصاتهم لما يتحدث به. وقد ينعكس ذلك على ذاته ليؤثر سلباً في مسار حديثه.

أولاً: مهارة الاستماع: حقائق حول الاستماع الفاعل، لماذا نستمع للآخرين؟.

لكي تحسن الاستماع يجب أن تعرف لماذا يلزمك الاستماع؟. من أسباب الاستماع للآخرين: ١) الرغبة في اكتساب معلومة، ٢) لإظهار التعاطف، ٣) للحصول على تقويم لنا من الآخرين، ٤) للتعبير عن التقدير والامتنان، ٥) للحصول على منافع أخرى، كالمساندة وتوفير الجهد والوقت. ومتى ما أخفقت

في الإنصـات لما قيل فقد يفوتك الكثير. ومن ثم تضـطر للمطالبة بإعادة ما قيـل[١٧:١١٦]. وهـذا أمر محرج لـك. وقد يكون مهينـاً. في المقابل، الاسـتماع بوصـفه مظهراً مـن مظاهر الاتصـال عملية اختيار وإنصـات وفهم وتذكر. ويمكـن أن يحـدث على مسـتويات مختلفة. وحتـى يتحقق الإنصـات والفهم والتذكر. ولتحديد ماذا يقال عند أي مسـتوى من هذه المسـتويات، فإن ذلك يتطلب التغلب على المعوقات الشائعة للاستماع الفاعل، إذ إن هناك كثيراً من المعوقات منها ما ذكر أعلاه. هذا، وسوف يتم التركيز هنا على نوعين رئيسين منها، هما: أ) الاستباق في الحكم على المرسل، ب) استدعاء الاستجابة.

(أ) الاستباق في الحكم على المرسل

يحدث أحياناً ألا تحبذ التواصل مع بعض الأشخاص أو لا تتفق معهم. وتتوقع أن ما سـوف يقال من قبلهم غير مقبول؛ لذا تتجنبهم. كما هو الحال في موقف من خطيب غير مريح لك في أسـلوبه وفيما يقول. ولكي تكون فاعلاً في تواصـلك مـع الآخرين يجب عليك أن تتجنب وتتغلـب على محاولة تجاهل مـن ترى أنهم مملون أو كريهون أو عدوانيون. فالأفكار الجيدة يمكن أن تأتي من أي شـخص بغض النظر عن موقفك السابق منه. وبالمثل، يجب ألا تتعجل في الحكـم على موضـوعات معينة، كالقول: إنها معقـدة أو مكررة أو مملة أو جدلية. وقد يبدو الأمر صعباً خاصة في حالة أن المتحدث غير جذاب أو عندما يقول أشـياء لا تريد سـماعها. ولكي تستمع بانفتاح ووضـوح وأمانة تأكد أنك في حاجة إلى أن تسـتمع. ويبقى مهماً ألا تسـتبق في الحكم على الآخرين على أسـاس مـن ثقافة أو عـرق أو دين. لأن مثل هذه التحيـزات تعيق القدرة على الاستماع الفاعل.

(ب) استدعاء الاستجابة

من أصعب المعوقات التي يمكن التغلب عليها نزعة الفرد لإعادة ماذا سوف يقول عند انتهاء الطرف الآخر: ماذا أقول لو قال كذا..... ويكرر. ويعزى السبب في ذلك إلى الاختلاف بين معدل الكلام ومعدل التفكير. إذ إن معظم الأفراد يتكلم عند معدل (١٠٠- ١٢٥) كلمة في الدقيقة. ولديهم إمكانية للتفكير أو الاستماع عند معدل (٤٠٠) كلمة أو أكثر في الدقيقة. وهذا يمنحهم وقتاً ضئيلاً للتأمل والتساؤل. في حين يحتفظون بأذن واحدة للاستماع لما يقال من قبل من يتكلم. ومن المستحسن أن يستخدم فارق التفكير والكلام في الإنصات لما يقال من قبل المتكلم. ومتى ما تعلم الأفراد هذه الحقيقة، فإن استجاباتهم يمكن أن تكون أكثر تلقائية ووضوح ومناسبة، وأن تتضمن توكيداً ومساندة[١٥:١١٧]. ويبقى السؤال: كيف يمكن التغلب على مثل هذه المعوقات في سبيل بلوغ مستوى عالٍ من الاستماع الفاعل؟.

(جـ) الموجه لاستماع فاعل

يتمثل الاستماع الفاعل في محاولة استيضاح وفهم أفكار ومشاعر الآخرين. ويركز الاتصال الفاعل ليس فقط على الرسائل اللفظية بل على المحتوى الانفعالي للتصرفات غير اللفظية. وتعلم تجنب التفكير خارج نطاق ما يقال. واستبعاد الأحكام المسبقة أولى الخطوات. وعلى أي حال، يتوافر لدى المختصين الكثير من الموجهات للتغلب على معوقات الاستماع الفاعل. ولزيادة الفاعلية في الاستماع وتحسينه ينبغي عليك اتباع الخطوات أدناه عند استماعك لمن يخاطبك: ١) التوقف، ٢) النظر، ٣) الإنصات، ٤) سؤال الأسئلة، ٥) إعادة صياغة محتوى ما قيل، ٦) إعادة التعبير عن المشاعر.

(١) **التوقف:** قبل أن تتواصل بفاعلية مع ما يشعر به الطرف الآخر، أنت في حاجة إلى أن تتوقف عن الانشغال عما يقال. وأن تقلل ما أمكن من

كل المشــتتات التــي تصــرف انتباهــك عمــا قيــل وأن تركــز تمامــاً على الشخص الآخر.

(٢) **النظـر:** انظر في القرائن غير اللفظية التي تسـاعدك على تحديد كيف يشـعر الطـرف الآخـر. إذ إن معظم التواصـل الانفعالي يتـم من خلال القرائــن غــير اللفظيــة. فالوجه يقــدم معلومات مهمة حول كيف يشــعر الآخر. ومثل ذلك درجة ولحن الصــوت ومقدار الالتزام بالصــمت. وقد قيــل: «الصــمت أكبر تعبير عــن الاحتقار». كذا الأمر مع حركات ووضــع الجسد، حيث تشيران إلى عمق ما يشعر به المتحدث الآخر.

(٣) **الإنصات:** اســتمع بإنصــات محكم إلى ما يقال مــن قبل الطرف الآخر. وفي حالــة أن الآخــر لا يســتطيع أن يعبر بالضــبط عما يشــعر به، عليك أن تبحــث عن قرائن للاســتدلال عما يريــد قوله. وحــاول أن تطابق بين القرائن اللفظية وغير اللفظية لتســتدل على المحتوى والانفعال المصاحب لما يود الشــخص التعبير عنه. إضافة إلى ذلك، اسأل نفسك: كيف سوف أشعر لو كنت مكان ذلك الشخص؟. حاول أن تفسر الرسالة طبقاً لنسق دلالات ومعنى رموز المرســل لا رموزك أنت. ويتضــمن التمرين رقم (٢) أدناه مثالاً للتدريب على الإنصات.

- **تمرين رقم (٢) مهارة الإنصات**

١- يوزع المدرب المتدربين إلى جماعات، تتألف كل جماعة من (٣ – ٤) أعضاء.

٢- يطلــب المدرب من كل عضــو من الأعضــاء في كل جماعــة، أن يقوم بعملية تقويم للتصرفات التي تشير إلى إنصات زميله له في الجماعة التي ينتمي لها، باستخدام نموذج التقويم، الشكل رقم (٣) أدناه:

الشكل رقم (٣): نموذج تقويم مهارات الإنصات الأساسية

المهارات	الكفاءة في المهارة		
	جيد	مقبول	ضعيف
١) سلوك الإنصات: . الاتصال بالعين . الدفء . انتصاب الجسد . نمط الصوت . المتابعة اللفظية . التعاطف الكلي.			
٢) التساؤل: . أسئلة مفتوحة النهايات . أسئلة مغلقة النهايات.			
٣) إعادة الكلام: . إعادة صياغة العبارات بكلماته . الاستيضاح.			
٤) الانعكاس: . المشاعر المؤلمة . المشاعر الإيجابية . المشاعر المتضاربة . المشاعر غير اللفظية.			
٥) إيجاز ما تم الإنصات له: . الترابط بين المشاعر . الأحداث متوقعة . الاستياء الذاتي . الوحدات المعرفية.			

- **المصدر (كانل، ٢٠٠٧، ص ٧٢)**[٥٠]

٣- يراعـي المـدرب أن يـؤدي كل عضـو في الجماعـة دور المقـوم تـارة ودور المسـتهدف بالتقـويم تـارة أخـرى، في كل جولـة مـن جـولات التدريـب. وأن يقدم العضـو المقوم لزميله تغذيـة راجعة من تقويمه لتصـرفات زميلـه في الجماعـة. وفي الوقت نفسـه، يسـعى لتعزيز مهارته في الملاحظة.

٤- بعد التمرين، يطلب المدرب من أعضـاء كل جماعة، أن يقدموا أمثلة لبعض تصـرفات الأعضاء في الجماعة التي تشير إلى عدم إنصات ومدعاة للضحك والدعابة.

(٤) **سـؤال الأسئلـة**: في محاولتك لفهم الطرف الآخر، أنت في حاجة لتسـأل بعض الأسـئلة. معظم هذه الأسـئلة يخدمك في بلوغ واحد من الأهداف الآتية:

١- الحصول على معلومات إضافية: متى يكون جاهزاً لتأخذ دورك.

٢- البحـث عن كيفية شـعور الطرف الآخر: هل تشـعر بأنـك الرابح أو المغلوب في هذا الموقف.

٣- التوضـيح لكلمة أو عبارة: كالسـؤال في معرض حديث صـاحبك لك عن ماذا يقصد عندما قال: إنه لا يعرف أين هو ذاهب؟!.

٤- تنقيح اسـتنتاجاتك حول ما يعنيه الطرف الآخر أو يشعر به، كما في حال اسـتنتاجك لما قاله صـديقك عند سماعك لحديثه عن مشروع له حيث يلزمك أن تتساءل: هل تقول: إنك لا تستطيع إكمال المشروع دون مساعدة من أحد؟!.

(٥) **إعـادة صياغـة المحتوى**: إعادة الصـياغة تعني إعـادة العبارة بكلماتك كمستمع وفقاً لاعتقادك أن الطرف الآخر قد قال. وإعادة العبارة تختلف عن الإعادة على طريقة الببغاء - Parroting Back، التي تتضـمن إعادة

كل شيء قاله الطرف الآخر دون استيعاب لما قد قيل. ومثال ذلك ما دار من حديث بين محمد وعلي أدناه:

- محمد: أعتقد أن هذه المهمة فوق ما أحتمل.
- علي: هل ترى أنه ينقصك المهارات اللازمة لأدائها.

لاحظ أن علياً اقتصر على التعامل مع محتوى رسالة محمد دون إعطاء اعتبار لمشاعر محمد. والهدف من الاستماع الفاعل أن تفهم كلاً من محتوى الرسالة والمشاعر المصاحبة لها.

إن إعادة صياغة العبارة عملية انتقائية للأفكار الرئيسة من كلام الطرف الآخر بعبارات المستمع. تم للمستمع التقاطها ليعبر عنها بمفردات تمثل طريقته في الحديث تعكس مدى فهمه واستيعابه لما تلفظ به الآخر خلال عملية التواصل معه. ولا تشبه الإعادة بهذه الطريقة التقليد الأعمى أو المحاكاة لكلام الطرف الآخر التي يجب الابتعاد عنها. ويحدث المحظور في التقليد والمحاكاة حال إساءة الاختيار للجمل والعبارات التي تعكس لب ما قيل، ما يدفع الطرف الآخر أحياناً ليتساءل: ترى، ما الذي حدث لصاحبي؟! أتراني قد أخطأت التعبير عما في خاطري؟! أم أن ما أقول غير مفهوم؟!. وكأن حالهما تقول: لماذا لا تفهم ما يقال وصاحبه يرد، ولماذا تقول ما لا يفهم. وفي مثل هذه الممارسة إعاقة للفاعلية في التواصل. إذن على أطراف الاتصال أن يجيدا عملية إعادة التعبير عن الأفكار بحيث لا تعبر الإعادة عن إساءة فهم لما قيل. وبغض النظر عن أخطار الإعادة، تظل القدرة على الإعادة مهارة مهمة وقاعدة رئيسة للتواصل الفعّال (١٧:١٦٤).

(٦) **إعادة التعبير عن المشاعر:** لو أن علياً اتبع تغييره للمحتوى في المثال أعلاه بسؤال، مثل: من المحتمل أنك تشعر بالإحباط الآن. أليس كذلك؟!. فإن مثل هذا التغيير قد يسمح لمحمد إما أن يوافق علياً على عبارته

أو أن يوضح كيف يشعر!. فقد يجيب محمد، مثلاً بـ: «لا» لست محبطاً، أنا فقط، مخيب الأمل؛ لأن الوظيفة لا تناسبني.

إن مهارات الاستماع الفعّال يمكن أن تسهم بقدر كبير في بناء علاقة مساندة متماسكة. والتماسك عامل مهم في حياة الجماعة(١٥:١١٨). ومن خلال المهارة في إبلاغ المشاعر يتحقق الاستماع الفاعل.

(د) مهارة إبلاغ المشاعر

يتم إتقان مهارة إبلاغ المشاعر من خلال التدرب على الإتيان بمهارتين فرعيتين، هما: أ) مهارة التعبير عن المشاعر، ب) مهارة عكس المشاعر.

مهارة التعبير عن المشاعر: يتم التدرب على التعبير عن المشاعر بمهارة باتباع الخطوات الأربع الآتية: ١) الوعي بالمشاعر، ٢) وصف الموقف، ٣) تحليل اليوميات، ٤) زيادة الوعي بالمشاعر.

١- الوعي بالمشاعر: أن تكون واعياً بالمشاعر التي تريد التعبير عنها. حاول أكثر من مرة، (أيام مثلاً) أن تسجل حوادث أو وقائع خبرت فيها انفعالاً معيناً، مثل القلق والضجر والامتعاض أو الابتهاج والفرح والفخر.

٢- وصف الموقف: اكتب وصفاً موجزاً للموقف (أحداث أحاطت بالانفعال) وطريقتك في التعبيرعن حالتك الانفعالية (لفظيّاً وغير لفظي) وعواقب تصرفاتك، وكيف استجاب الآخرون لك. وتأكد من تسجيلك لعبارات محددة، لفظية وغيرلفظية. وسوف تعكس هذه الممارسة مدى قدرتك في التعبيرعن مشاعرك.

٣- تحليل اليوميات: بعد أيام عدة حلل يومياتك. اسأل نفسك: أي الانفعالات كانت أكثر وضوحاً؟، كيف كان تعبيرك عما تشعر به؟، كيف استجاب الآخرون لتصرفاتك؟. وسوف تزيد هذه الطريقة في التدوين للمواقف

الانفعالية من مستوى وعيك بخبراتك الانفعالية، ومدى قوتك وضعفك في التعبير عن انفعالاتك[١٤:٧٦].

٤- زيادة الوعي بالمشاعر: ولزيادة الوعي بمشاعرك عليك أن تبحث عن تغذية راجعة مضادة لطريقتك في التعبير عن انفعالاتك من مصادر موثوقة، أو ما يعرف بالتربية على الانتباه. وهي طريقة فاعلة لإدارة الاتصال غير اللفظي. وبقدر ما تكون واعياً بانفعالاتك سوف تكون قادراً على إدارة انتباهك إلى الطرق الأمثل لإبلاغ مشاعرك. وحريّ بك أن تأخذ في الحسبان بعض المبادئ البسيطة لتطوير هذه المهارات، من ذلك:

- أن تعبر عن مشاعرك بطريقة تشير إلى أنها ملك لك. وتتحدث عنها بأنها منك لا منسوبة لغيرك. وذلك باستخدام ضمير المتكلم (أنا). كالقول مثلاً حال تأخر من كنت له منتظراً: «لقد شعرت بالوحدة حين تركتني منتظراً وحدي»، «وكان عليك أن تعتذر مني على ما كان منك في حقي».
- أن تجتهد في تحقيق التطابق بين شكل التعبير عن الموقف وما تهدف له شخصيّاً من علاقتك مع الغير. وعادة ما يكون لدينا ثلاثة خيارات رئيسة لتوصيل المشاعر والانفعالات، هي: أ) تجنب الإبلاغ عنها، ب) التعبير عن المشاعر مباشرة، ج) التعبير عن المشاعر بطريقة غير مباشرة. ولكل من هذه الخيارات تبعاته. والأخذ بأي منها يتوقف على الموقف والأهداف الشخصية لأطراف العلاقة والغاية من العلاقة بالآخر[١٤:٧٨].

مهارة عكس المشاعر

يتمثل عكس المشاعر في عبارة يدلي بها المستمع يعكس من خلالها البعد الوجداني من حديث من يستمع له وما يشوبه من لحن انفعالي، سواء كانت تلك العبارة لفظية أو غير لفظية. ويمثل عكس المشاعر بمهارة أداة فعالة لإيجاد

بيئـة تعاطفية بين أطـراف أي محادثـة[٧٦:٥٠]. فالاسـتماع وعكس ما تلاحظ مصـدر رئيـس للتغذيـة الراجعة خـلال المحادثـة. مثلاً تسـتطيع البحث عن مشـاعر خفية تنطوي عليها تصرفات المتحدث لك في أثناء حديثه. وبالإمكان التقاطها بعناية لتظهر على السطح: كالقول مثلاً لمن ظهر من حديثه أنه محب لفـلان من الناس: «ما يبدو منك أنك توقره وتحترمه، لكنك لا تود التصـريح بذلك». ويمكن الإشارة في أثناء الحديث إلى ما يبدو من تعابير محدثك رائعاً أو متعارضـاً. كما هي الحال عند مشـاهدتك لصـديق يفتح هديـة تعتقد أنه أعجـب بها، فتبادر بتوضـيح مكنون مشـاعره، بالقول: «كم هـي جميلة أليس كذلـك؟!». ويمكـن أن تذكر مظهراً من السـلوك الملاحـظ أولاً. ثم تبحث عن الشعور المصاحب له. كالقول: «أراك تتأملها أليست جميلة حقّاً».

ويقترح برامر (١٩٧٣) طريقة لعكس مشـاعر الآخرين بفاعلية. وذلك باتباع الخطوات الآتية:

١- ابدأ بقراءة كامل الرسـالة: المحتوى الفعلي للرسالة والمشاعر المعبر عنها لفظيّاً أو من خلال لغة الجسد.

٢- اختر الأفضـل من بين المحتوى والمشـاعر لتعلق عليهـا. وقاطع بين الحين والآخر لتعكس تلك المشاعر.

٣- اعكس ما خبرت مما سمعت. وانتظر إقرار الطرف الآخر لما عكست منها قبل أن تواصـل. وبهذه الطريقة تتأكد أن الآخر متقبل وقادر على التعامل مع مناقشتك لهذه الانفعالات.

٤- تذكر أن عليك أن تكون ماهراً في التواصـل الانفعالي، الذي يتضـمن أكثر من مجرد تعلم كيف تقول ما في ذهنك أو عرض ما تشعر به [في ١٤، ص٧٨].

تمرين رقم: (٣) مهارة عكس المشاعر

للتدرب على كيفية عكس المشاعر، يطلب المدرب أن يتبرع أحد المشاركين من المتدربين ليؤدي دور العميل في واقعة معينة. ويخبر بقية الأعضاء بما جرى له، ويصف مشاعره حول ما جرى له. ثم يطلب المدرب من كل عضو من الأعضاء المشاركين في التدريب أن يعيد بألفاظه ما سمع من مشاعر عبّر عنها زميله المتحدث. على أن يراعي التركيز عند الاستماع على لحن الانفعال، وما يصحبه من قرائن غير لفظية.

ثانياً: مهارة الاستماع: تطوير مهارة الاستماع بالممارسة

الاستماع مهارة يمكن تطويرها بالممارسة. إنها عملية حيوية نشطة. ومن خلال السماع يختار الأفراد، وينصتون، ويفهمون، ويتذكرون. ولكي يستمع الفرد منا بفاعلية عليه أن يختار بحيوية وينتبه للرسائل التي يتلقاها. ويتطلب ذلك استبعاد جميع المشتتات والمثيرات المعيقة لانتباهه. وعلى أي حال تحسين أي مهارة يتطلب معرفة وممارسة[١٥:١١٤]. وما ذكرنا، وسوف نذكر بين دفتي هذا الكتاب سوف يمدك بالمعرفة. ويبقى عليك أن تمارس لتكون ماهراً في كل تصرفاتك.

(أ) **أوجه الاستماع الثلاثة**: يقترح آلن جلاثورن وهربرت آدمز (١٩٨٤)[١٥] ثلاثة أوجه للاستماع، هي: ١) السماع، ٢) التحليل، ٣) التعاطف.

١- **السّماع**: يقوم على أساس من الوجهين الآخرين. ويعني «استقبال الرسالة كما أرسلت». والسماع في حقيقته مجرد استجابة فسيولوجية لمثيرات طبيعية كالصوت مثلاً. ومن ثم، فالسماع غير الاستماع. فقد نسمع ما قد قيل دون اندماج مع ما قد قيل. وهذا وحده نشاط محايد. في حين يتطلب الاستماع اندماجاً نشطاً بشكل كبير مع ما نسمع. إن جوهر الاستماع الفاعل تعلم كيفية الوصول إلى انفعالات وأفكار الآخرين. ويرى برونل

(٢٠١٠) أن السـماع يمثل المرحلة الأولى للاسـتماع الفعال. ولكي يسـمع بوضـوح، ينبغي للمسـتمع أن يحسن الإنصـات للمثيرات السـمعية، وأن يركزعلى ما يسمع بعينه دون غيره، (ص ٩٠: ٤٩).

٢- **التحليل**: ويتضـمن أن يفطن المسـتمع لما يهدف إليه المتكلم ويتأمله، وأن يحكم حكماً ناقداً على ما تم له سـماعه. ولا يقف التحليل عند السماع بل يتعداه، حيث يتضمن إطلاق أحكام على الرسائل غير المنطوقة. فضلاً عن الأخذ في الحسـبان السياق المحيط بالرسـالة، أو على حد التعبير الشائع «قـراءة مـا وراء السـطور». ونجد له مثـلاً في المثل الذي يقـول: «اللبيب بالإشـارة يفهـم». وطبقـاً لجلاثـورن وآدمـز (١٩٨٤) يتضـمن التحليل الخطوات الآتية:

١. الاستماع للرسالة بإنصات محكم.
٢. تحديد الهدف مما قيل علناً.
٣. الاستدلال على الهدف المستتر أو غير المعلن.
٤. تحديد فيما إذا كان الحكم النقدي أو الإبداعي مطلوباً: هل يستدعي الأمر حكماً ناقداً ينطوي على ابتكار وإبداع؟.
٥. الاستجابة بناء على ما سبق ذكره من خطوات أعلاه(١٥:١١٤).

٣- **التعاطف**: أعقد وأصـعب أوجه الاسـتماع. لأنه يتطلب تركيزاً وحساسـية للمحتـوى الانفعالي للرسـالة، (مـا يقال)، وقدرة علـى النظر للعالم من وجهـة نظر المتكلم، والقدرة على كبح جماح التسـرع في إطلاق الأحكام. ويتضمن التعاطف السماع والتحليل. ويتألف من خطوات، هي:

١. الاستماع للرسالة بإنصات محكم.
٢. السماع للهدف غير المعلن.

٣. تأجيل إصدار الأحكام على ما يقال (الإمساك عن إطلاق الحكم والتروي).

٤. النظر للعالم من منظور المتكلم.

٥. التحسس للكلمات غير المنطوقة.

٦. الاستجابة المصحوبة بالتقبل والقبول[١٥:١١٥].

ويتكامل التعاطف مع التواصل ويحافظ عليه عند الاتصال بالطرف الآخر. وهذا يعني أن تكون قادراً على جعل الآخر يعرف بأنك تفهم مشاعره. و«عكس المشاعر» عند الاستماع للطرف الآخر أداة فاعلة في إحداث بيئة تعاطفية[٥٠:٧٦].

ثالثاً: أنماط الاستماع:

لكي تتمكن من إتقان الاستماع بمهارة، يلزمك التعرف إلى الأنماط المختلفة للاستماع، وما يرتبط بها من مهارات ومطالب. وبناء على الأوجه المختلفة للاستماع المذكورة أعلاه، يمكن تصنيف الاستماع في ثلاثة أنماط، هي:

١. الاستماع الاستيعابي: ويشير إلى الاجتهاد في فهم معنى ما يستمع له بدقة.

٢. الاستماع التقويمي: ويتعدى مجرد الفهم إلى إصدار الأحكام واتخاذ القرار.

٣. الاستماع التعاطفي: وينطوي على هدف فحواه مساعدة الآخر على فهم واستيعاب ومواجهة مشكلاته.

رابعاً: المهارات الفرعية للاستماع

لكل نمط من أنماط الاستماع مهاراته. وإتقان هذه المهارات يزيد من فاعلية الاستماع. فالقدرة على الاستماع باستيعاب يتطلب المهارات الفرعية الآتية:

١. إدراك الأفكار الرئيسة فيما يقال.

٢. تحديد التفاصيل لمساندة وتعزيز ما قيل.
٣. إدراك العلاقة المصرح بها بين ما ورد من أفكار وحقائق.
٤. استدعاء الرئيس من الأفكار والحقائق والتفاصيل المرتبطة بها.

ولتقويم ما تم الاستماع له هناك مهارات إضافية لازمة، هي:

١. الانتباه المتعقل لما قيل.
٢. التلقي الواعي لأهداف وانتظام أفكار المتكلم.
٣. التمييز بين العبارات التي تشير إلى حقائق وتلك التي تعبر عن آراء.
٤. التمييز بين الجدل المبني على منطق والجدل المبني على انفعال.
٥. ملاحظة ما يشير إلى ذاتية وتحيز.
٦. إدراك اتجاهات وقيم المتكلم.
٧. التكميل والتقويم من خلال الخروج باستنتاجات.
٨. استدعاء الجدليات والمضامين فيما قيل.
٩. إدراك التناقض بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية للمتكلم.

ولأنه من المهم أن يتضمن التواصل انفعالات، فإن أكثر أنواع الاستماع فاعلية في تحسين التواصل بين الناس الاستماع التعاطفي(١٤:١٦٩). وتحسين مهارة الاستماع التعاطفي يتطلب إتقان الإتيان بأربع مهارات فرعية، هي:

١. احترام وجهة نظر الآخر.
٢. التأكد من فهم ما قاله الآخر قبل الشروع في الاستجابة.
٣. مراجعة فهمك عن طريق إعادة صياغة - paraphrasing ما قيل، ويتحقق ذلك بأن تعيد صياغة ما يقصده الآخر من قوله بكلماتك كمستمع، كالقول مثلاً: ما فهمته منك أنك «تقصد كيت وكيت. أليس كذلك؟!».
٤. محاولة التأكد من سلامة التعبير عما قيل حقّاً: محتوى ومعنى(١٤:١٧٠).

مطالب مهارة الاستماع: للجمع بين كل أنماط الاستماع بمهارة يلزمك مراعاة الالتزام بالإتيان بالممارسات الآتية:

١. الانفتاح: أن تكون عند الاستماع منفتح الذهن متنبهاً ومتعاطفاً واعياً بذاتك ما أمكن.
٢. أن تستخدم آليات غير لفظية عند الاستماع للآخرين: كالحفاظ على اتصال بالعين مناسب.
٣. أن تحتفظ بتوجه في وضع جسمك يوحي بانبساط ويقظة.
٤. أن تدير انتباهك لأنماط الاتصال غير اللفظي.
٥. أن تلتزم الصمت عند الاستماع.
٦. أن تحتفظ بمسافة مناسبة بينك وبين من تستمع له.
٧. أن تجتهد في التقاط ومتابعة القرائن اللفظية وغير اللفظية لما تستمع له.
٨. أن تدير انتباهك للمشتتات.
٩. أن تتجنب التعليق الفج والغامض أو غير المناسب.
١٠. أن تعي أهمية البحث عن الكلمات ومراعاة الأوقات.
١١. أن تتذكر أهمية الوسط والبيئة المادية المحيطة بك عند الاستماع.
١٢. أن تقلل من المقاطعة والتشتت والالتهاء عمن تستمع له.
١٣. أن تكون حساساً للمزاج العام الذي يحكم سياق الاستماع من ذلك ما لم يتم التعبير عنه، (مثلاً: رضا – استياء – امتعاض - نفور- قبول – رفض).
١٤. أن تنصت وتستمع للمحتوى الانفعالي لموقف الاستماع وتطرح أسئلة ما أمكن.
١٥. أن تراجع وتبحث عن تغذية راجعة ما أمكن.
١٦. أن تعي أهمية التوقيت خاصة عند ظهور مشاعر قوية.
١٧. أن تتذكر أهمية اللحن في القول ولا سيما في علاقته بموضوعات حساسة أو مؤلمة.
١٨. أن تتجنب اخطار النظرات المسبقة والتنميط والتفيئة أو التصنيف أو التورط في إصدار أحكام وتقويمات غير موضوعية.
١٩. أن تبدو طبيعيّاً تلقائيّاً ومسترخياً ما أمكن[١٧:١١٦].

نافذة رقم: (١٩) أنماط من لا يحسن الاستماع من الأشخاص

إن لب الاستماع الفاعل أن تتعلم كيف تصل إلى أفكار وانفعالات الآخرين. وهذه مهارة ليس من السهولة إتقانها. فالاستماع ليس مجرد سماع. وإجادة الاستماع بفاعلية تتطلب معرفة بمن لا يحسن الاستماع. ومن لا يحسن الاستماع على أنماط، منها:

١- المتظاهر بالاستماع – Pretend Listeners: لا يستمع على الإطلاق، لكنه قد تعلم أن يستجيب في الموقف المناسب. لذا يترك انطباعاً عند الآخرين بأنه يستمع.

٢- المستمع المقتصد – Limited: يمارس نمطاً من الاستماع الجزئي، حيث يجد عن سابق وعي ما الجزء الذي يعنيه ويرغب الاستماع له. وعادة ما يكون هذا الجزء من الحديث أكثر إمتاعاً له.

٣- المستمع الأناني أو المتمركز حول ذاته – Ego-centric: يهتم بنفسه فقط. ويدير انتباهاً قليلاً لما قيل، وقد لا يأبه بما قيل(١٧:١٢٥).

• حاذر من أن تكون واحداً منهم؟!

تمارين لتطوير مهارة حسن الاستماع

حسن الاستماع للآخرين جزء رئيس من نمط التفاعل الاجتماعي معهم. وتماثل القدرة على الاستماع للآخرين القدرة على الحديث إليهم. لذا يواجه بعض الناس صعوبة في التفاعل مع الآخرين بسبب الإخفاق في حسن الاستماع لما يقال عند التحدث معهم. ويتألف الاستماع الفاعل للآخرين من مهارتين رئيستين:

١- المهارة المعرفية: وتتمثل في الاستغراق في التعامل مع ما قد قيل.

٢- المهارة الاجتماعية: وتتمثل في إبداء الاهتمام بما قد قيل وتقديم قرائن مناسبة للتدليل على الاهتمام بما يقال.

وقد يملك كثير من الناس النوع الأول من المهارات. غير أن ما ينقصهم في الغالب هو النوع الثاني من هذه المهارات. إذ لا يزال بعض الناس يعاني في بعض المواقف من إشكالية الاهتمام بما يقوله المتحدث. صرفهم عن الانتباه له مشتتات عدة. تظهر في فقدهم الاهتمام بما يقوله المتحدث. فما قيل قد لا يعنيهم أو أنه في نظرهم حديث معاد إلى غير ذلك من الأسباب. إن حسن الاستماع يتوقف على تحفيز الفرد نفسه على التركيز على ما يقوله المتحدث.

التمرين رقم (٤): مهارة حسن الاستماع

يمكن تنمية مهارة حسن الاستماع عند الأشخاص عن طريق تمارين القراءة. إذ يقوم أحد المتدربين بقراءة مقالة على مجموعة من المتدربين. ويطالب بقية المتدربين بالإتيان بما يأتي: ١) حسن الاستماع لما يقرؤه عليهم زميلهم، ٢) تلخيص ما قد قيل. وبهذه الطريقة يتسنى للمدرب معرفة مدى استماعهم لما قد قيل ومدى تمكنهم من التقاط أبرز النقاط فيما قد قيل حول الموضوع. وعلى المدرب أن يلاحظ ما كان سبباً في تشتت انتباه المتدربين أو ملهياً لهم عن استماع ما يلقى عليهم. ويمكن للمدرب بعد ذلك استخدام نتيجة هذه الملاحظة في مساعدة المتدربين على تحسين مهاراتهم في الاستماع من خلال:

(أ) زيادة المقاومة للملهيات (مشتتات الانتباه) عن الاستماع.

(ب) محاولة تذكر ولو جزءاً يسيراً من أبرز ما قد قيل. وليس شرطاً أن يتذكر المتدرب الموضوع بأكمله.

التمرين رقم (٥) الاستماع الانعكاسي – Reflective Listening

فن إتقان الاستماع يتضمن القدرة على الإتيان باستجابة منعكسة. وفي الاستجابة المنعكسة يعيد المستمع عرض محتوى ما قيل من قبل المتكلم

وما صاحبه من مشاعر. ويفعل ذلك بطريقة تعكس فهمه وتقبله لما قيل بدقة[٤٨:١٢]. والهدف الرئيس من إعادة ما قيل – Paraphrasing على لسان المتحدث بعبارات المستمع له هو التأكد من أن المستمع قد أمسك بلب ومعنى ما قيل. وإعادة ما قيل ليست مثيلاً للمحاكاة أو الإعادة الببغاوية، التي تُعدّ غير لائقة. ويجب تجنبها. وعلى النقيض، تتضمن الإعادة استجابة متماسكة لما قيل من قبل المتحدث تقدم فحوى ما قيل من قبله على لسان المخاطب. والمكونات الرئيسة لإعادة ما قيل تشتمل على:

١- الاختزال في الإعادة دون إخلال: عادة ما يظهر المبتدئ إطالة قد تزيد عما قيل من قبل المتكلم. والمستمع بفاعلية يتعلم اختزال استجاباته.

٢- الاقتصار على إعادة لب ما قيل: فالمستمع الماهر يعكس جوهر ما يعرض من معانٍ وأفكار من قبل المتكلم.

٣- التركيز على مضمون رسالة المتكلم: يتعامل المستمع المتمهر مع الأفكار والحقائق أكثر من التعامل مع ما يصدر عن المتكلم من انفعالات.

٤- الإعادة بكلمات المستمع نفسه: وهذه المهارة تنطوي على فهم المستمع للإطار المرجعي للمتكلم. وهذا يتطلب أن ينظر المستمع للموقف من منظور المتكلم، وفهمه لما قيل يكون ملخصاً بكلماته. فالاختلاف شاسع بين الممارسة الببغاوية، (إعادة ما قد قيل على لسان المتكلم كما قيل) وإعادة ما قيل بمهارة. وللتدريب على إعادة محتوى ما قيل على المدرب اتباع الخطوات الآتية:

١- يطلب المدرب من المتدرب أن يختار زميلين من زملائه في التدريب، يؤدي أحدهما دور المتعاون معه في الحديث عن شكوى له، ويؤدي الآخر دور الملاحظ لما يجري بينهما من حديث.

٢- يبدأ الزميل المتعاون بعرض شكواه. ثم يحاول المتدرب إعادة ما قيل من قبل الزميل المتعاون. وعند الإعادة، يجب ألا يحاكي المتدرب زميله المتعاون في ألفاظه. ويحذر أن يكون كالببغاء، يقلده في لحن الصوت واستخدام المفردات نفسها.

٣- يقــوم المتدرب بالحديث إلى زميله المتعاون معيداً له «ما يرى أنه قد سمعه منه».

٤- يطلب المتدرب من الزميل الذي يؤدي دور الملاحظ لحديثه مع زميله ما يأتي:

(أ) أن يخبره بما سمع من المتدرب على أن زميلهما صاحب الشكوى قد قال.

(ب) يطلب من الزميل الملاحظ أن يعيد ما قاله زميلهما صاحب الشكوى.

و مــن أخطار عدم إجادة الإعادة لما قيل، أنها قد تجعل المتحدث يشــعر بأنــه غير مفهوم. وقد توحي له بأنه لم يحســن التعبــير عما يريد. وقد تجعل المتحــدث يدافع أو يشــعر بالدونية خاصــة حــال الاختلاف عنــه في الخلفية العرقيــة والثقافيــة. ومن أخطار ســوء اســتخدامه أن يســتبدل معنى ما قيل بشــيء مغاير له. وبغض النظر عن هذه الأخطار، فإن القدرة على أن تعيد ما قاله الآخر بكلماتك مهارة مهمة وقاعدة لكتابة التقارير الجيدة[١٧:١٦٥].

تحسين مهارات الاستماع المنعكس: هناك عدد من الإرشادات تساعد على تحسين مهارة الاستماع الانعكاسي، من ذلك ما ورد عن بولتون (٢٠٠٧)[٤٨]:

١- ألا يتظاهر المستمع بسوء الفهم.

٢- ألا يفيد المستمع المتكلم بأنه يعرف كيف يشعر.

٣- أن ينوع المستمع في نمط استجاباته على ما صدر من المتكلم.

٤- أن يركز المستمع على مشاعر المتكلم.

٥- أن يحســن المستمع اختيار الكلمة الشــاعرية الأكثر دقة ووضوحاً في التعبير عن استجابته.

٦- أن يرفع المســتمع من مستوى تعاطفه الصــوتي مع المتكلم: التعاطف اســتماع بالقلب، كما هو اســتماع بالذهن. ومتى ما كانت الاستجابة

المنعكسة باردة تتضــمن لحناً يعبر عن عدم اكتراث ولا مبالاة، فلن يشعر الآخر بأنك فاهم له.

٧- أن يجتهد المستمع في التصويب والمرابطة على الاستماع للمتكلم.

٨- أن يقدم المستمع استجابات توكيدية لا قطعية.

٩- أن يحاول المســتمع اكتشــاف مصــادر المتكلم. فانغماســ المتكلم في المشكلة التي يتحدث عنها قد لا يمكنه من أن يدرك مصادره حولها. وعلى المســتمع أن يســاعده على اكتشــافها. وذلك بأن يسأل سؤالاً، مثل: كيف عرفت؟ من أنبأك أو من قال لك؟

١٠- أن يســعى المســتمع ليعكس ما يدرك من مشــاعر المتكلم في صــيغة أسئلة: هل تقصد كذا؟، هل تعاني كذا؟.

١١- أن يتقبــل المســتمع فكــرة أن ما حدث مــن تفاعل مــع المتكلم ليس الأخير، وأن هناك فرصاً أخرى للتفاعل(٩٩:٤٨).

مهارة التحدث والمحادثة

أولاً: تمارين مهارة الحديث والمحادثة

إن الطريقــة الفاعلــة في مســاعدة الفــرد على ممارســة التواصــل مع الآخرين بكل ثقة تكمن في منحه الفرصــة للحديث معهم، وتشجيعه التشجيع المناســب للقيام بذلك، ومساعدته على التغلب على ما قد يواجه من صعوبات في التحدث للآخرين. وما سوف يرد من تمارين أدناه مفيد في بلوغ ذلك.

التمرين رقم (٦)

للتدريــب علــى الحديث بثقة، علــى المدرب أن يعمد إلــى دعوة مجموعة المتدربين لعقد مناقشــات جماعية غير رســمية حول موضــوع معين يقع عليه

اختيارهم بوصفهم جماعة. ثم يمنح المدرب مجموعة المتدربين فرصة للتعبير عن وجهة نظر كل منهم بانفراد وبكل حرية.

التمرين رقم (٧)

لمزيد من التحدث بثقة وطلاقة يعمد المدرب إلى دعوة المتدربين لحديث حديث قصير في أمر يعرف المتدرب عنه شيئاً، (أمر له به اهتمام أو لديه وجهة نظر حوله). وبعد عدد من الجلسات، يطلب المدرب من كل متدرب أن يستعد لتقديم حديث موجز أمام بقية المتدربين. وهذا التمرين أكثر فاعلية وقيمة في بناء الثقة بالذات والانطلاق. وبغض النظر عن محتوى حديث المتحدث أمام المتدربين، ينبغي أن يطلب من المستمعين له من بقية المتدربين الإدلاء بتعليقات على حديثه. ويتضمن التعليق عادة انطباعات عن: أ) مدى ثقة المتحدث بنفسه، ب) مهارة الإلقاء لديه. يمكن للمدرب أن يكلف بقية المتدربين بتقدير مدى الإتقان في الأداء لدى كل مشارك منهم من حيث طول وتدفق الحديث وسرعة الإرسال، (ما يتخلل حديثه من انقطاع أو صمت أو تعجل)، والقدرة على التعبير باللهجة المستخدمة نفسها، ومحاولة الحصول على تغذية راجعة حول الحديث للتعرف إلى تأثير المهارة في الإلقاء على المستمعين له من المتدربين. ويمكن أن تقدم التغذية الراجعة في شكل تسجيل لحديث المتدرب على شريط فيديو، وإعادة عرضه على المتدربين أنفسهم.

ثانياً: تمارين للتغلب على التهيب في التواصل

في الحقيقة، أن التهيب في التواصل ليس إعاقة فطرية وإنما استجابة متعلمة لإثارة فسيولوجية. ومثال ذلك، عندما يطلب منك أداء مهمة مهمة أمام جمع من الحضور، فإن الجهاز الغدي في جسمك يبدأ بضخ كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم. وذلك لتزويد الجسم بالطاقة. ونتيجة لذلك، تشعر بزيادة في مستوى الإثارة البدنية لديك. عندئذ، تعزو الإثارة إلى الخوف.

ويحدث بفعل ذلك كله ما يعرف بالتهيب في التواصل عند التفاعل مع الآخرين. ومن حيث المبدأ، يمكن التغلب على التهيب في التواصل عن طريق تصنيف إثارة الخوف بأنها طاقة لا خوف. ومن ثم التركيز على الكوامن الإيجابية لا السلبية لمخرجات عملية التواصل. وعلى الرغم من أنه لا يمكنك أن تتوقع تحولاً في الموقف في غضون ليلة، إلا أن هذه الطريقة في التفكير تمكنك من البدء في التعامل مع مواقف التواصل بمنظور مختلف، يضعك ومن معك في موقف أنت فيه المتحكم في موقف التواصل بدلاً من تحكم الموقف بك[١٤].

التمرين رقم (٨): تهيب التواصل مع الآخرين:

للتغلب على صعوبة التحدث أمام الآخرين. وذلك ضرب من ضروب ما يعرف بالتهيب من التواصل. يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى جماعات صغيرة لا يتجاوزعدد الأعضاء في كل منها (٦) أشخاص تقريباً. ثم يكلف الأعضاء بالإتيان بما يأتي:

١- تصرف كل جماعة ما لا يزيد على (٤) دقائق في الإعداد لموضوع لفظي، يلقيه عضو من أعضائها على بقية الحضور من الأعضاء. ويجادل حوله في سبيل إقناعهم به.

٢- يبادر العضو المكلف بإلقاء المحاضرة بمجادلة بقية الأعضاء في مجموعته حول الموضوع بمجرد تحضيره له.

٣- يراعى ألا تتجاوز مدة المحاضرة أكثر من (٣) دقائق.

٤- يعرض العضو الذي وقع عليه الاختيار في تقديم المحاضرة مشاعره حول خبرته لبقية زملائه. طبعاً، عادة ما يخامر من يمارس الحديث أمام الآخرين أول مرة: أ) شعور بالقلق، حيث يساور معظم الأشخاص زيادة مفاجئة وهائلة في مستوى القلق متى ما عرفوا أنهم سيواجهون الآخرين بكلام، ب) إحساس بالضغط، وينجم عن ضيق الوقت. فالفرد عادة ما يشعر بالارتياح متى ما شعر بأن لديه

متسعاً من الوقت، ج) تردد وعدم القدرة على حسم الأمر. إذ يجد بعض الأشخاص صعوبة في الاختيار من بين موضوعات عدة، حيث يصرف الوقت في المراوحة بين اختيار موضوع أو آخر، د) إحساس بالإنجاز بمجرد الانتهاء من تقديم المحاضرة.

٥- يصرف العضو المتدرب بضع دقائق للتفكير حول أدائه: ما الذي سرّه منه؟ وما الذي ساءه منه، أو يرى فيه خللاً أو قصوراً.

٦- يحاول المتدرب أن يحصل على تغذية راجعة من بقية أعضاء مجموعته: أ) هل كان متردداً أو متلعثماً، مشغولاً باللعب في أطراف أصابعه أو حكّ رأسه أو ثيابه، ب) يكرر ألفاظاً، مثل «يعني»، صحيح «حقيقة»، يكح ويهمهم، ج) يستخدم عبارات طويلة على الرغم من توافر بديل موجز عنها، د) يستعجل في كلامه، وينتقل من فكرة لأخرى دون رابط، يتحدث برتابة، أو يتحدث دون استخدام لمصطلحات مألوفة أو متعارف عليها.

٧- يصرف المتدرب دقائق معدودة في تقدير أداء بقية المتدربين في مجموعته: ما المظاهر الإيجابية في أداء كل منهم، التي ينبغي له استخدامها في المحاولة القادمة، وما المظاهر السلبية التي ينبغي له أن يتجنبها.

٨- يخطط المتدرب لموقف مختلف في الأداء قد يواجهه مستقبلاً وأسباب ذلك، آخذا في الحسبان الملاحظات الآتية: أ) الانتباه للملهيات من العادات اللفظية وغير اللفظية، ب) استخدام كلمات وجمل بسيطة غير طويلة ولا معقدة، ج) تنظيم وتبويب المعلومات التي ينوي المتدرب إلقاءها في شكل بنود ومحاور ونقاط وتلخيص واستنتاج، د) لزوم الهدوء عند الإلقاء، و) أن يستخدم المتدرب وقفات تأمل. وألا يتهيب إن طال به الوقوف خاصة عند آخر نقطة من الموضوع قد يقف عندها، هـ) في حال أن خشي من أن يتحدث بسرعة، يحاول أن يعيد المحاضرة وأن يستمع لنفسه وهو يتحدث. ومتى ما تمكن من الاستماع لنفسه، فإن ذلك سوف يمكنه من التحكم في تدفق كلامه.

التمرين رقم (٩): تهيب التواصل مع الغرباء

لظروف متوقعة قد تحكم العلاقة مع الغريب، فإن الشخص قد يخامره تهيب في التواصل معه. وهذا أمر طبيعي. وللتغلب على التهيب في الحديث مع الغريب، يتطلب الموقف أن يحدث الشخص تغييراً في نمط علاقته مع الغريب. لينتقل بها من علاقة عامة مألوفة إلى علاقة تبدو في غاية الخصوصية. ويمكن للمدرب أن يطلب من المتدربين بوصفهم أفراداً أو في مجموعات التحدث إلى غرباء (أشخاص لم يسبق لهم مقابلتهم، ويفضل أن يكونوا من مناطق متغايرة). وأن يقدم المتدربون تقارير عن الصعوبات التي واجهتهم في الحديث مع هؤلاء الغرباء. ويقتصر دور المدرب على إدارة انتباه المتدربين إلى العنصر الأساس لمهارة التواصل مع الغرباء، ممثلاً في تغيير نمط العلاقة بالغريب. وأن يساعد المتدربين على إتقان العمل به.

ويجب ملاحظة أن التهيب الشديد قد يكون مؤشراً على حالة تهيب في التواصل،ونوع من «رهبة المنصة» المزمن. حينئذ، يمكن التغلب على ذلك باللجوء إلى طلب المساعدة من متخصص. فقد يوصي المتخصص في مجال التواصل بتبني برنامج معالجة خاص[١٤].

ثالثاً: مهارة المحادثة (المراحل)

يتم للمتدرب إتقان مهارة المحادثة عبر ثلاث مراحل رئيسة. كل مرحلة منها تتطلب مهارات معينة لبلوغها. والمراحل – كما في وصف ترنهولم، (٢٠٠٠)[١٤] لها، هي: ١) بدء المحادثة، ٢) طرح الأسئلة، ٣) إنهاء المحادثة.

(١) مرحلة بدء المحادثة (البحث عن موضوع)

لتنعقد أي محادثة لا بد من توفير موضوع للحديث بين أطراف المحادثة. فالمحادثة قد تنتهي قبل بدئها. والسبب في ذلك عدم توافر موضوع للحديث

عنه. إن توافر موضوع للحديث يمثل الجزء الأبسط للدخول في حديث لطيف مع الآخرين. وأغلب الناس لا تتوقع بداية جادة للتحدث مع الآخرين. وغاية ما يريدون موضوع يعمل بوصفه نقطة انطلاق لمواصلة التحدث. وموضوعات المحادثة، كما يرى خبراء فن المحادثة التي يمكن لك التحدث عنها لا تخرج عادة عن نطاق ثلاثة موضوعات: الحديث عن نفسك، أو الحديث عن الطرف الآخر في العلاقة، أو الحديث عن الموقف. وبصورة عامة يُعدّ الأخير منها الأفضل لبدء المحادثة. ومن أمثلة الموضوعات ذات العلاقة بالموقف ما يحدث من حديث في المواقف الآتية:

١- في موقف عابر: السؤال عن مدى الارتياح عن حالة الطقس اليوم.

٢- في زيارة لمنزل خاص: لقد شدتني هذه اللوحات الزيتية المعلقة على حائط مجلسك، إنها رائعة؟ هل أنت من اختارها؟.

٣- في فصل مدرسي: السؤال عن مقرر معين: ما الذي تعرفه أو سمعته عن هذا المقرر؟، لماذا قررت التسجيل فيه؟، ماذا قيل عمن يدرسه؟، كيف هي طريقته في التعامل مع طلابه؟.

٤- في سوق سمك: السؤال عن طريقة فحص السمك: أراك تقلب هذه السمكة للتأكد من أنها طازجة؟، كيف تعرف أن هذا النوع من السمك طازج؟.

٥- في نادٍ رياضي: السؤال عن مدى مناسبة تمارين معينة من التمارين الرياضية له: ما البرنامج الرياضي الأنسب لمبتدئ مثلي يسعى لتخفيف وزنه؟.

هذا، وإن لم تكن مثل هذه الموضوعات عميقة في محتواها إلا أنها تمثل بداية مناسبة للدخول مع الآخرين في حديث قد يرق ويروق ويطيب. وعلى أي حال، يمكن أن يوحي موقف المحادثة بموضوع. وإن لم يكن الأمر كذلك فالطرف الآخر سوف يوحي به. والاحتمالية الثالثة أن تتحدث عن نفسك.

ويجب أن يكون الحديث عن نفسك مقبولاً ومعقولاً[١٤]. ونظراً لأن مستوى الحميمية في العلاقة مع الآخرين عند بدء المحادثة يبدو متدنياً، فإن بناء الثقة والمكاشفة المتبادلة بين أطراف المحادثة يظل مطلباً[٦].

(٢) مرحلة طرح الأسئلة

الاستهلال بسؤال الآخر أسئلة أفضل طريقة لبدء الحديث معه. على أنه يجب استخدام الأسئلة بشكل معقول. وذلك بألا تجعل الطرف الآخر يشعر بأنه تحت الاستجواب والتحقيق. ولتكن أسئلتك مقبولة وجادة متجنباً الأسئلة السخيفة والساذجة أو ما يثير حساسية الطرف الآخر في العلاقة كالأسئلة الشخصية الخاصة. وليست الأسئلة متساوية. فالسؤال الأفضل هو السؤال الممتع ذو العلاقة بالآخر دون أن يوحي بتطفل وتدخل في شؤونه[١٤]. وبصورة عامة، الأسئلة مفتوحة النهاية لا المغلقة هي المفضلة؛ لأن الأسئلة المغلقة مقيدة تطلب من الآخر إجابة محددة لا تتجاوز الكلمة أو الكلمتين، كالإجابة عن أسئلة، مثل: هل تحب هذا؟، من أي بلد أنت؟، ومن أين أنت قادم؟. وخلافاً لها الأسئلة التي تسمح بالإسهاب والتأمل، مثلاً: لماذا أحببت هذا المكان؟، وعلام فضلت السكن في هذا الحي؟. والأسئلة المفتوحة تربطك بالآخر أكثر. لذا يحسن بك أن تستهل المحادثة بأسئلة مفتوحة النهايات ممتعة ومعززة للارتباط بالآخرين. ويمكن أن يتبادل الطرفان معلومات أساسية، كالسؤال عن السبب في الوجود في المكان الذي التقيا فيه. والسؤال عن مكان السكن ونوع العمل. كذا السؤال عن الموقف، (حفلاً أو مناسبة جمعتهما).

ويجب أن تدرك أن المحادثة لا تقف عند مجرد السؤال والجواب. فالتدفق في الحديث من موضوع لآخر مطلب من مطالب المحادثة الفاعلة. ومن مفاتيح بلوغ هذا المستوى من الفاعلية، أن تكون على وعي بالمعلومة الحرة واستخدامها. وتشير المعلومة الحرة إلى معلومة ضمنية زائدة توحي بموضوع

إضافي. وأمر مهم أن تستمع بانتباه للمعلومة الحرة. ومن المهم أيضاً أن تساعد الآخر بتزويده بمعلومة حرة عند ما يحين دورك في الحديث[١٤]. مثلاً: لو سألك زميلك الطالب: لماذا سجلت في هذا المقرر؟، فأجبه بما يقوده لابتكار سؤال آخر. فبدلاً من الإجابة عن سؤاله بطريقة مختصرة، كالقول: إنه ممتع أو مفيد، تقول: لأنني مشغول بمهام أخرى. وهذا الوقت لتقديم المقرر أنسب الأوقات لي. ومثل هذه الإجابة سوف تدفع صاحبك إلى الخوض في السؤال عن موضوعات أخرى[١٤]. ومثل ذلك التشجيع على مواصلة الحديث، كالإشارة بأن الحديث مع الطرف الآخر كان ممتعاً. ناهيك عن استخدام الرسائل الصوتية المريحة، فالكلام الطيب يسهل استماعه، ويبعث على ارتياح الطرف الآخر[٦].

(٣) مرحلة إنهاء المحادثة

المرحلة الأخيرة في إدارة أي محادثة أن تعرف كيف تنهي المحادثة أو تختتمها بلطف. وعلى أي حال، كثير منا في حاجة إلى تطوير مهاراته للخروج من متابعة الحديث والرغبة في إنهاء المحادثة. وذلك لأسباب منها الضجر والملل أو لالتزامات رسمية وارتباطات اجتماعية سابقة أو الانشغال بأمور أخرى. ويحكم إنهاء المحادثة اعتبارات ثقافية يلزم مراعاتها. إذ إن لكل ثقافة توقعاتها. وفي حالة مخالفة هذه التوقعات، فإن إنهاء المحادثة سوف يبدو مربكاً وفضاً وغير لائق من وجهة نظر من يشاركك الحديث من ثقافة مغايرة. ويرى ناب وزملاؤه[٥٠] أن الإنهاء الفاعل للمحادثة يتحقق من خلال استخدام التكتيكات الثلاثة الآتية:

١- أن تشير إلى تعذر مواصلة الحديث من خلال دفع الطرف الآخر في المحادثة ليعرف أن المحادثة أوشكت على الانتهاء.
٢- أن تبدي ما يشير إلى مساندة المتحدث من خلال الإشادة بالمحادثة والأمل بمواصلة الحديث مرة أخرى.
٣- أن تختتم بالتذكير بالموضوع الرئيس للتفاعل مع الآخر في أثناء المحادثة[في ١٤، ص ١٠٦].

ومثال ذلك القول كخاتمة للمحادثة إذا كان موضوع الحديث بينكما حول تجارة الأسهم: لقد استمتعت حقّاً بالحديث معك حول تجارة الأسهم، وعلي أن أغادر الآن لأنني قد تأخرت عن العمل. إذا كان لديك رغبة بسماع المزيد، لماذا لا نلتقي في المكان نفسه يوم الثلاثاء القادم مساء؟. سوف أراك عاجلاً، مع السلامة. وسواء استمرت العلاقة أم لا، إلا أن مثل هذه النهاية تجعل الطرفين يشعران بارتياح حول نفسيهما وتواصلهما مع بعض. ومهما يكن، فإن الطريقة في إنهاء المحادثة لها تأثيرات إيجابية أو سلبية على العلاقات اللاحقة. وقد يلجأ أطراف المحادثة إلى استخدام آليات غير لفظية للتلميح بالرغبة في إنهاء المحادثة، من ذلك: التوقف عن مواصلة الاتصال بالعين، وجعل التوجه في الجسد أقل انفتاحاً وأكثر انقباضاً والقبض على اليدين. وعند الرغبة في المقابلة مرة أخرى، يستحسن إظهار التقدير، كالقول: «لقد استمتعت بالحديث مع الابتسامة» تسندها رسائل صوتية تؤكد أنك مخلص وصادق فيما قلت. ويمكن تعزيزذلك بالقول: «أتمنى أن نلتقي ثانية» وإذا كانت مشاعرك حول المحادثة إيجابية يمكن أن تقول: «أنا أتساءل، هل بالإمكان أن نتقابل ثانية». وفي حالة أن مشاعرك كانت سلبية، فإن حركات جسمك سوف تكشف عن ذلك. وقد تنهي المحادثة حينئذ بالقول: «لا أدري قد تكون مصيباً..»، وتتجنب الابتسام، وتغادر المكان[٦].

التمرين رقم (١٠): مهارة المحادثة (بدء المحادثة وإنهاؤها)

بعد التعريف بمراحل المحادثة، يطلب المدرب من اثنين من المتدربين أن يتبرعا بإجراء محادثة عن موضوع له صلة بموضوع التدريب يتم لهما اختياره. على أن يؤديا ذلك أمام بقية المتدربين. وعلى بقية المتدربين أن يتابعا مسار المحادثة بين المتدربين المتبرعين. ويكلف المدرب بقية المتدربين بتقويم مهارة المتدربين المتبرعين في المحادثة.. وذلك باستخدام نموذج التقويم، الشكل رقم (٤) أدناه.

الشكل رقم (٤): نموذج تقويم مدى الفاعلية في البدء في محادثة

١. الشاهد على اختيار موضوع لبدء المحادثة:

الموضوع: - عن نفسه - عن الطرق الآخر - عن موقف معين

٢. الشاهد على مناسبة الطريقة في بدء المحادثة: مثلاً، أسئلة وتساؤلات

- مقبولة - شخصية خاصة - ساذجة وعقيمة

- ممتعة - أسئلة مغلقة النهايات - أسئلة مفتوحة النهايات

٣. أمثلة للأسئلة الممتعة أو مفتوحة النهايات:

....

٤. شاهد على الآليات المستخدمة من قبل أحد الأطراف لإنهاء المحادثة

- الاشارة إلى تعذر مواصلة المحادثة.

- الإقرار بما تم الحديث عنه مع الوعد بالمواصلة في وقت لاحق.

- التذكير بما تم الحديث عنه في البدء مع الإفادة بإمكانية الترتيب لمواصلة الحديث مرة ثانية.

أخرى:..

بعد ذلك، يتم مناقشة ملاحظات كل متدرب في شكل مجموعات أو مع سائر المتدربين. ويكون موضوع المناقشة حول مدى التزام أطراف المحادثة بضوابط مراحل المحادثة الفاعلة، وما ينبغي تداركه في ممارسات لاحقة. ويمكن أن يقدم بقية المتدربين تقارير عن أداء المتدربين المتبرعين. وللمتدربين المتبرعين حق تقويم مهارتهما في الحديث معاً. وتقديم تقرير عن أدائهما. وإذا واجه المتدربان صعوبة في الإتيان بجميع أجزاء المحادثة، فإنه بالإمكان تجزئة المهارة في المحادثة إلى أجزاء. وذلك على النحو الآتي:

أ) البدء بالمحادثة، ب) مواصلة المحادثة، ج) إنهاء المحادثة.

ويمكـن أن يقترح المدرب طرقـاً متعددة للمتدربين لإتقـان كل جزء من المحادثة. من ذلك مثلاً:

١- اسـتخدام طريقـة العصـف الذهنـي أو المناقشـة الجماعيـة لبدء المحادثة.

٢- دعوة بقية المتدربين للمشاركة في تحديد قائمة الأشياء المحتمل عملها أو قولها لبدء ومواصـلة أو إنهاء المحادثة. ومنحهم الفرصـة لتقديم نماذج من هذه الإستراتيجيات في صيغة تمثيل أدوار موجزة.

رابعاً: مهارة المحادثة (المحتوى والمكونات)

وعلى أسـاس محتوى ما يقـال وكيف يقال، يقسـم دي فيتو (٢٠٠٧)[٤٦] المحادثة إلى مقاطع خمسة ينظر لكل مقطع منها على أنه مرحلة تتطلب خياراً يتعلق بما يقال وكيف يقال. وتتمثل هذه المقاطع بالآتي: ١) الافتتاح، ٢) التغذية المباشرة أو التغذية الباكرة، ٣) الشغل، ٤) التغذية الراجعة، ٥) الإغلاق. ومن وجهة نظره، تختلف هذه المقاطع ومدى التزام الناس بها باختلاف شخصيات وثقافة الأطراف المشـاركة في المحادثة والسـياق الذي يظهر فيه التواصل بين المشاركين. وكذلك الهدف من المحادثة وغيرها من العوامل.

(١) الافتتاح

الخطـوة الأولى لافتتاح الحديث مع الآخر عادة ما تبدأ بنوع من التحية، مثلاً «السـلام عليكم، كيف الحال؟». والتحية رسـالة لتأسـيس الارتباط بين الأشـخاص وفتح القنـوات لتفاعل ذي معنى. وغياب تحية الافتتاح قد يشـير إلـى عدم الارتياح. ويفترض في الافتتاح أن يكون متبادلاً، وعدم المبادلة يفيد أن في الأمر شـيئاً، كأن يوحي بعدم الرغبة في مواصـلة الحديث من قبل أحد الأطـراف. وعلى أي حال يقترح دي فيتـو (٢٠٠٧)[٤٦] طرقاً مختلفة لافتتاح المحادثة، منها:

(أ) الإشارة للذات: وذلك بأن تقول شيئاً عن نفسك، من ذلك أن تعرف باسمك في حالة أن الطرف الآخر لا يعرفك، كالقول: اسمي فلان، من البلد الفلاني. وقد يقول الطالب المستجد عند بداية فصل دراسي جديد لزميله الجديد: أنا قلق بشأن هذا الفصل، ولا خبرة لي سابقة بموضوعات مقرراته. فتدفع مثل هذه الإشارة إلى تبادل الحديث بينه وبين طالب آخر عن توقعاتهما حول طبيعة المقررات لهذا الفصل. ولما كان المصدر الأول لإحساس الفرد بذاته هم الآخرون من حوله، فإن مهارة التعريف بالذات تمثل نقطة البداية للحديث مع الآخرين والدخول فيهم، (* راجع مهارات التعريف بالذات). وعند الإشارة للذات، يلزم مراعاة العمل بالقاعدة العامة التي تنص على «أن يكون مستوى الحديث عن نفسك مطابقاً لما أفشى به الطرف الآخر عن نفسه أو دونه»[٦].

(ب) الإشارة للآخرين: أن تقول شيئاً حول الطرف الآخر: يبدو أن هذا الثوب أو الساعة أو السيارة غالية الثمن، بكم اشتريتها؟، أو من أين اشتريتها؟، هل لك أن تخبرني من أين اشتريتها؟، أرغب في شراء مثيل لها. طبعاً، يحاول من يستفتح المحادثة ألا يشير إلى ما يثير حساسية الطرف الآخر أو يستدعي تحفظه كالسؤال عن المكانة والنسب، أو النجاح والرسوب والفشل، أو الإعاقات والعلاقات الخاصة. ويجب أن يحترم كل طرف خصوصية الطرف الآخر. وذلك بتجنب الإغراق في الحديث بعمق عما لا يخصه من شؤون الطرف الآخر. وأن يسعى للبحث عن المشترك من موضوعات الحديث خاصة مع الأشخاص الجدد. وذلك بالبحث عن الآمن من الحديث بما يسهم في إشغال الوقت وتوجيه مسار المحادثة، كالبحث عن معلومات محددة حول الهوايات المشتركة أو الصداقات المتبادلة والتشابه في المعتقدات والاهتمامات[٦].

(ج) الإشـارة للروابـط والعلاقـات: أن يشـير طرف إلى شـيء يربطه بالطرف الآخر، كالقول مثلاً عند الاستفتاح: هل لي أن اشتري لك معي شـراباً؟، أتريد أن أساعدك على حمل أمتعتك؟، أو توصيلك للمطار؟. يبدو أنك قريب مني في المنزل والعمل.

(د) الإشـارة للسـياق: أن يشـير من يسـتفتح المحادثة إلى شـيء حول السياق المادي أو النفسي- الاجتماعي أو الثقافي أو المناخي المحيط بهما، كالسـؤال عن توافرٍ وقت كافٍ للحديث: هل تجد متسعاً من الوقـت كافياً لنتحدث معاً؟، أو القولً: تبدو المركبة صـغيرة لكنها فارهة،أو الجو بارد، لكنه جميل ولطيف!.

ويجـب ملاحظـة أن الرضـا عن المحادثـة مرهون بما تحتـوي عليه من إيجابية عند البدء فيها. وعلى كل طرف أن يحرص على الإشـارة إلى ما كان إيجابيّاً وتجنب ما كان سـلبيّاً. وينبغي ألا يكون مبالغاً في إفشـاء كل شيء من أول وهلة؛ لأن ذلك قد يجعل الطرف الآخر غير مرتاح[٤٦].

(٢) التغذية المباشرة (الباكرة)

عادة ما يقدم المتحدث تغذية باكرة تمنح الطرف الآخر فكرة عامة عن الموضـوع الرئيس للمحادثة، كالقول مثـلاً: «على أن أخبرك بما حدث لفلان، هـل علمت بما حدث لـه بالأمس؟»،أو «أتريد أن أحدثـك عن خطتي للإجازة الصـيفية». وقد تعمل التغذية المباشـرة على تحديد مسـار وطبيعة موضـوع المحادثـة، كالقـول: «أنا حقّاً محبـط وأريد التحدث معـك»، أو تحديد الوقت المطلـوب للمحادثـة، كالقول: «حديثي لك لن يسـتغرق لحظـات». وعندما لا تسـتخدم التغذية بطريقة مناسبة تربك المستمع، مثلاً الإطالة في التغذية قد تجعل المسـتمع يتساءل حول إمكانية إنهاء موضوع المحادثة، أو تترك انطباعاً لديـه بـأن المتحدث غير منظم وغـير مركز. وتجاهل التمهيـد والتوطئة عند الإفادة بخبر مؤلم يترك انطباعاً لدى المستمع بأن المتحدث غير حساس وغير آبه بمشـاعر الآخريـن. ويمكن الجمع بـين الافتتاح والتغذيـة، كالقول مثلاً: «أهلاً ومرحباً، كنت أبحث عنك لأخبرك بما حدث لي بالأمس».

(٣) الشغل والانشغال

لفظ «الشغل» يتضمن كل أنواع التفاعلات ذات الدلالة والمعنى. ويمثل جوهر أو لب المحادثة. ولفظ «انشغال» مفيد في التأكيد على أن معظم المحادثات موجهة نحو هدف. فالحديث ينصب على تحقيق هدف أو أكثر من هدف. والمحادثة من دون هدف لا معنى لها. إذ تصبح ضرباً من ضروب الكلام غير المفيد. وفي كل الأحوال، يدار الشغل من خلال التبادل بالأدوار بين المتحدث والمستمع. وعادة ما يميز التداول المريح في الحديث بين المتحدث والمستمع المحادثات المرضية. فالإطالة مملة، وإن الإيجاز المخل يعرقل التواصل في الحديث. وقد قيل: خير الكلام ما قل ودل. وخلال مرحلة الشغل ينصب الحديث على الموضوع الأصلي الذي من أجله عقدت المحادثة بين طرفي المحادثة. إنها المرحلة الأطول التي من أجلها كان الافتتاح والمبادرة بالتغذية[٤٦]. والحقيقة أن المحادثة سلسلة حديث يتألف من ثلاث خطوات: ١) التحدث، ٢) الاستبدال، ٣) الاستماع. ووظيفة الاستماع بيان مدى فهمك ومهارتك في الإغلاق وإنهاء المحادثة. ووظيفة الاستبدال التنسيق بين أطراف المحادثة عن طريق الإرسال والاستقبال للقرائن الصوتية والجسدية واللفظية. إذ عادة ما يستخدم من يريد الانتهاء من الكلام الإطالة في التحديق والتوقف عن الإيماء باليدين. وعند التوقف عن طرح الأسئلة نجد نغم صوته يقف مع نهاية الجمل. واللطافة تتطلب الانتظار حتى ينهي المتكلم جملته. وحال الرغبة في عدم تشجيع المتحدث على مواصلة حديثه، نجد المستمع يخفف من تحديقه ويتوقف عن الهمهمة (أوه، آه، هم). ويصحب ذلك استجابة استماع لفظية وقد يرفع يده[٦].

(٤) التغذية الراجعة

نقيض للمرحلة الثانية، باستخدامها يعكس الطرف المشارك انطباعه بأن المحادثة قد اكتملت، كالقول مثلاً عند تداول الحديث حول فكرة المشاركة برحلة برية «بأنك على استعداد للمشاركة. وسوف تتولى مهمة الإعداد للرحلة»، أو القول عند استماعك وصف صديقك للموقف المأساوي الذي تعرض له، «بأن ما سمعته منه عما حدث له كان حقّاً مؤلماً».

طبعاً قد لا يوافق الطرف الآخر على أن المحادثة قد انتهت، فيسأل: لكن متى سوف يكون موعد الرحلة؟. أو في حالة وصف صديقك للموقف المؤلم الذي تعرض له، قد يبادرك بسؤال حول: ما الذي ينبغي له أن يفعله. وفي كلتا الحالتين، عليك أن تعاود الحديث ليحصل منك الطرف الآخر على تغذية راجعة واضحة وذات معنى.

(٥) الإغلاق

المرحلة الأخيرة لأي محادثة معاكسة للمرحلة الأول منها أنها مرحلة الوداع. وتكشف عادة عن مدى رضا الطرفين بالحديث. يظهر ذلك في شكل عبارات، مثل سوف أكلمك لاحقاً، سوف يكون بيننا اتصال، لا تنسَ أن تتصل بي لتذكرني!!. وقد يستخدم الإغلاق في الترتيب لمقابلة لاحقة، كالقول: «دعنا نتقابل غداً مساء». وعندما يكون الإغلاق غير محدد أو غامضاً، تصبح المحادثة مربكة فأنت غير متأكد من أنه عليك أن تودع صاحبك أو تنتظر، فقد يكون في جعبته شيء يريد أن يقوله بعدما أنهى ما قال. وكما هي الحال مع المرحلتين الأولى والثانية، يمكن الجمع بين التغذية الراجعة والإغلاق، كالقول مثلاً: «مهلاً، دعني أفكر حول الموضوع، تمام؟!».

ولتحسين مستوى المحادثة عند محاولة إنهائها ينصح دي فيتو (٢٠٠٧)[٤٦] بالآتي:

١- أن تعكس انطباعك عن المحادثة بما يفيد بإنهائها. مثلاً أن تقول عند النهاية: «أنا مسرور لمقابلتك والاستماع منك لا من غيرك، ومن المحتمل أن أراك في اجتماع قادم - إن شاء الله».
٢- أن تصرح مباشرة برغبتك في إنهاء المحادثة لمواصلة العمل على إنجاز أمور أخرى. كالقول مثلاً: «كم أود مواصلة الحديث معك إلا أن ظرفي يستدعي القيام بأعمال أخرى».

٣- أن تشير إلى مقابلات لاحقة. كأن تقول: «ما رأيك أن نلتقي مرة أخرى لمواصلة مناقشة الموضوع نفسه؟».
٤- أن تطلب الإنهاء (الإغلاق)، مثلاً من خلال طرح تساؤل حول ما تحدثت به كالقول: «هل شرحت لك كل ما تريد مني أن أشرحه؟».
٥- أن تشير بأنك قد استمتعت بالحديث معه، كالقول: «في الحقيقة، لقد استمتعت بحديثك. لقد كان حديثاً مشوّقاً». وفي سياق هذه العبارة ما يشير إلى رغبتك في إنهاء المحادثة(٤٦:١٩٧).

نافذة رقم: (٢٠) مفاهيم ذات علاقة بالتحدث والمحادثة

١- الدعوى: الجملة فيما يقال التي تعبر عن موقف المتحدث من أي موضوع يتحدث عنه. وتتضمن ما يراه ويعتقده بالضبط. وتمثل وجهة النظر التي يريد من سامعيه أن يقبلوها أو التصرف الذي يبغيهم أن يأتوه.
٢- الأسباب أو البينات: تمثل تفسيراً وتبريراً للادعاء أو الدعوى. ولتكون الأسباب فاعلة والبينة قائمة لا بد أن تكون مصحوبة بما يدعمها من قرائن أو شواهد أو حجج وبراهين وأدلة وأمثلة.
٣- المناظرة: تصرف يتعلق بطريقة المدعي في عرض دعواه وبيناته. متحدياً بها من يختلف عنه في وجهة نظره وموقفه من الموضوع. وعادة ما تركز المناظرة على المختلف عليه بين المتناوئين لا المشترك، (قيم، معتقدات، آراء، اهتمامات).
٤- الحوار: تصرف يتعلق بالاستماع والاستجابة مع من يختلفون مع الشخص في وجهة النظر والموقف من موضوع معين. والهدف من الحوار الوصول إلى أرضية مشتركة من خلال فهم وجهة النظر المخالفة مع المشاركة في وجهة النظر القائمة. وينشد الحوار خفض الشقاق لا تصعيده.
٥- المداولة: النظر في الموضوع (المسألة) من جميع الجوانب والأبعاد قبل الوصول إلى استنتاج أو موقف حياله. ويمكن أن تنتهي المداولة بفض للنزاع حول الموضوع. وإن لم يكن، فقد تقود المداولة إلى تغير في النظرة للموضوع من قبل أحد المتناظرين أو كليهما. المصدر، (قوشجاريان وآخرون، ٢٠٠٩، ص ١٥)(٧٤).

التمرين رقم (١١): مهارة المحادثة (المحتوى والمكونات)

بعد التعريف بمحتوى ومكونات المهارة في المحادثة، يطلب المدرب من المتدربين أن يصف كل متدرب مهارات زميله في الحديث معه عند مقابلته له. ويقتصر دور المدرب على لفت انتباه المتدربين للعناصر الرئيسة من مكونات مهارة المحادثة. ويمكن تقسيم المتدربين إلى مجموعتين رئيستين: ١) مجموعة المتبرعين: تتبرع بأداء المحادثة أمام زملائهم، ٢) مجموعة الملاحظين: تقوم بتقويم أداء مجموعة المتبرعين لأداء المحادثة. ثم تعقد بعد ذلك حلقة لمناقشة ملاحظات مجموعة الملاحظين. وذلك لمساعدة المتدربين على استدراك ما كان من أوجه القصور في المحادثة، وتدعيم ما كان عنصراً إيجابيّاً في المحادثة. ويمكن تنظيم حلقات خاصة لاستدراك أوجه القصور التي تم ملاحظتها باستخدام طريقتين:

١. إذا واجه بعض أعضاء مجموعة المتبرعين صعوبة في أداء عنصر ما من العناصر المكونة لمهارة المحادثة، (مثلاً، تداول الأدوار)، فإنه بالإمكان تخصيص حلقة للتركيز على تحسين أداء هذا العنصر. وبهذه الطريقة يتم مساعدة العضو المتدرب على إتقان الإتيان بالعناصر الأولية للمهارة إلى أن يبلغ به الأمر الإتيان بها تلقائيّاً.

٢. إذا واجه بعض أعضاء مجموعة المتبرعين صعوبة في الإتيان بجميع مكونات المحادثة، فإنه بالإمكان تجزئة المهارة في المحادثة إلى أجزاء. وذلك على النحو الآتي:

(أ) الافتتاح، (ب) التغذية المباشرة، (ج) الشغل والانشغال.

(د) التغذية الراجعة، (هـ) الإغلاق.

ويتم تدريب كل متدرب منهم على كل جزء من الأجزاء على حدة. ويمكن تحسين الإتيان بمكونات مهارة المحادثة من خلال التوجيه والتغذية الراجعة لأداء المتدربين على المحادثة.

التمرين رقم (١٢) مهارة المحادثة (الربط بين التحدث والاستماع)

تدريب الأشخاص على ممارسة المحادثة مع الآخرين بمهارة من خلال الربط بين مهارة التحدث والاستماع. بعد التعريف بمهارات إعادة الصياغة للعبارة، ومهارات وصف السلوك والمشاعر، ومهارة مراجعة النظرة أو الانطباع، بوصفها مهارات فرعية من مهارات الاستماع عند المحادثة، يطلب المدرب من المتدربين ملاحظة حديث زميلين تبرعا في التحدث مع بعض أمام بقية المتدربين. وذلك باستخدام نموذج الملاحظة، الشكل رقم (٥) أدناه. طبعاً، يتم في البدء مناقشة ما تضمنه النموذج من فئات التقويم. ثم يشرع المتدربون في ملاحظة ما يجري من حديث بين الزميلين. وبعد انتهاء الملاحظة، يقدم الملاحظون تغذية راجعة لما لاحظوه على سلوك حديث الزميلين خلال المحادثة. ويتم مناقشة جميع الملاحظات التي تم جمعها في شكل مجموعات أو مع سائر المتدربين. وتعمل المناقشة للملاحظات بوصفها توجيهات وتغذية راجعة تسهم في تحسين مهارة الأداء للمحادثة.

الشكل رقم (٥): نموذج تقويم مهارة الربط بين المحادثة والاستماع.

١. شواهد على الاستماع في أثناء المحادثة:

. إعادة الصياغة لعبارة عند الاستماع لحديث الآخر.................

. مراجعة أحد الأطراف لمشاعرالآخر.................................

٢. شواهد على المشاركة في المحادثة:

. تقديم وصف مباشر لما يشعر به أحد الطرفين نحو الآخر..........

. وصف طرف لسلوك الطرف الآخر في أثناء الحديث..............

. تقديم أحد الأطراف فكرة أو اقتراح.................................

٣. شواهد على التغذية الراجعة:

. إفادة طرف الطرف الطرف الآخر بمدى تأثير حديثه فيه..........

. تلقي طرف التغذية الراجعة من خلال إعادة الصياغة لما قيل ومراجعة انطباع الطرف الآخر معه ....

تمرين رقم (١٣): بدء المحادثة ومواصلة الحديث وإغلاقه

للتدريب على كيفية البدء بالمحادثة ومواصلة الحديث وإنهائه كفرد مستقل، لك أن تستخدم الإجراءات أدناه مع طرف آخر أو أطراف متعددة في شكل مجموعات. وفي مثل هذه الممارسة ما يساعدك على تطوير مهارة المحادثة مع الآخرين في كل حين.

(أ) مهارة بدء المحادثة

١- ضع قائمة بالموضوعات التي تصلح لأن تكون موضوعاً لعقد محادثة مع الآخرين.

٢- اشرع في تبني دور من يباشر في طرح هذه الموضوعات للحديث مع شخص آخر أو آخرين، مركزاً على الرسائل الصوتية والجسدية التي ينبغي لك استخدامها عند البدء بالحديث. واحصل على تغذية راجعة من قبلك عن كل واحدة منها.

٣- ردد البدء بالمحادثة مع قرين لك (صاحب أو زميل)، مركزاً على كلٍّ من البدء بالموضوع والاستجابة لما يقول. بعدها حاول أن تعقد حلقة تغذية راجعة معه.

٤- في حالة العمل في شكل جماعات، تداول الحديث مع الآخرين في شكل أزواج مستخدماً مهاراتك في بدء المحادثة.

(ب) مهارة مواصلة الحديث خلال المحادثة

١- حضر قائمة بالممارسات التي تمثل مكافأة لمن سوف يشاركك المحادثة.

٢- باشر في عقد محادثة مع زميلك. على أن يأخذ كل منكم دوره في الاستماع والاستبدال والحديث. والعكس صحيح.

٣- دون إيذاء من أي منكم للآخر، يطرح كل طرف منكم أسئلته بحثا عن أرض مشتركة. وتذكر أن تبدي فهمك لما طرح من قبل زميلك متى ما كان ذلك مناسباً. وأن تستجيب للمكاشفة (المصارحة) من زميلك بما يقابلها من مكاشفة من قبلك.

٤- بعد ذلك، حاول أن تعقد حلقة تغذية راجعة.

٥- في حالة أن المشاركين في المحادثة جماعة، يمكن ترديد عقد المحادثات بين أفراد الجماعة في شكل زمر تتراوح أعدادها (٣-٤) أعضاء فأكثر.

(ج) مهارة إغلاق المحادثة

١- سارع في تقييم مدى الجودة في إنهاء المحادثة، متنبهاً للرسائل الصوتية والجسدية واللفظية. كذلك لاحظ مهارات الأعضاء الآخرين في إنهاء المحادثة.

٢- حدد مهارات الإنهاء التي ترغب في تطويرها.

٣- ردد مع زميلك مهاراتك في إنهاء المحادثة. وليعمل كل طرف منكما على تقديم تغذية راجعة لزميله.

٤- في حالة أن المشاركين جماعة، يمكن أن يتمرن الأعضاء على مهارات إنهاء المحادثة مع بعض.

٥- عاود التمرن على مهارات البدء والمواصلة وإنهاء المحادثة في الواقع المعيش. وقوّم تأثير ذلك في تطويرك لمهاراتك. واعمل على إحداث التغيير في ذاتك متى ما كان ذلك ضرورياً.

تعلم المحادثة الصعبة، تمرين رقم (١٤): لكي تتمكن من التغلب على الصعوبة في المحادثة يقترح ستون وزملاؤه (٢٠١٠) [٥٣] اتباع الخطوات الآتية: ١) الاستماع لما يحكيه الطرف الآخر، ٢) تجنب الانفعال، ٣) التفكير السديد.

(١) **الاستماع لحكاية الطرف الآخر**: إن المساهمة الفاعلة في المحادثة يتطلب استماعاً من قبل كل طرف من أطراف المحادثة للطرف الآخر: كيف يرى الموقف؟ وما الذي حدث له ليرى هذه النظرة؟. وأن يحاول أن يفهم حديث الطرف الآخر: ما الذي يريده مما يقول بالضبط؟. إذ لا يمكن أن يستجيب أحد لأي محاولة تغيير من قبل طرف ما لم يشعر بأن من يحاول تغييره على استعداد تام لفهمه. فإن لم يشعر الشخص المستهدف بالتغيير بأنه قد فهم، فإنه لن يغير من موقفه. ولو طلبت من شخص ما أن يباشر بتلبية حاجتك في موقف لا يبدو فيه مستعدّاً لتلبية طلبك، فإنه في الغالب لن يستجيب، لكنه قد يستجيب عندما يرى منك فهماً لموقفه من طلبك. وفي أي موقف يظهر فيه اختلاف مع الآخر نحن في حاجة إلى فهم مخالفة الآخر بما فيه الكفاية لنرى كيف أن اختلافه معنا قد ينطوي على معنى ودلالة. فالمسالة ليست في صواب أو خطأ كل طرف أكثر من أنها تتعلق بفهم ما يحدث من قبل كل طرف. والآخر يريد أن تسمع منه وإن كان الخطأ في موقفه معروفاً لديه. ولن تفهمه ما لم تستمع لقصته. مثلاً، لو أن شخصاً ما اختلف معك في الرأي حول مسألة ما، وأصر على رأيه على الرغم من الخطأ فيه، فإن السؤال الذي يتبادر للذهن: لماذا هو مُصِرّ على الاختلاف معك في الرأي؟. قد ينطوي إصراره على معنى لم تدركه أنت. لذا عليك أن تجتهد في فهمه. وفهمك له قد يسهم في تغيير موقفه. فقد يعزى إصراره إلى الرغبة في رد الاعتبار له. ومنحك الفرصة له للتعبير عن رأيه كافٍ لرد الاعتبار له. ومن ثم قبوله بما ترى أنت.

(٢) **تجنب الانفعال**: لأي شخص الحق في أن يعبر عن مشاعره لكن دون انفعال. عليك أن تعبر عن مشاعرك بهدوء تام. فالتعبير الهادئ عن المشاعر أمر مهم في جعل المحادثة الصعبة سهلة ومنتجة. وتذكر ما يأتي:

(أ) أن أي محاولة لكبت المشاعر سوف تكون مكشوفة. لأن المشاعر عادة ما تكشف عن نفسها في أنماط من الاتصال غير اللفظي، مثل لحن الصوت وحركات الجسد وتعابير الوجه.

(ب) عليك ألا تخلط بين أن تنفعل أو أن تعبر تعبيراً واضحاً عن الانفعال، كالقول، مثلاً: أشعر بأنني قد أوذيت، والقول: «أنا غضبان، أو زعلان». واحذر أن تجعل من مشاعرك أحكاماً ضد الطرف الآخر.

(ج) لا تتردد في أن تبدأ في التعبير عن مشاعرك. قد يجد بعض الناس صعوبة في بدء المحادثة بجملة، مثل: «أشعر.. كيت.. وكيت». في حين أن النطق بها يجعل الطرف الآخر يستمع حقّاً.

(د) لا تتنصل من البوح بالمشاعر. بعض الناس يتنكر لما يشعر به من مشاعر سلبية ضد الآخر أو يتستر عليها. وقد يبدي من المشاعر ما هو معاكس لما يشعر به حقّاً تجاه الآخر في الواقع. إن إخفاء المشاعر يجعل من المحادثة صعبة. ويفتح الباب على مصراعيه للتأويلات الخاطئة التي تزيد المحادثة تعقيداً.

(هـ) إن المشاعر والتعبير عنها مسائل مهمة لكل أطراف المحادثة. وإنكار وجودها قد يكون سبباً في تدمير العلاقة مع الطرف الآخر في المحادثة، (ستون وزملاؤه، ٢٠١٠: ٢٧٦)[٥٣].

(٣) **التفكير السديد**: تجنب التفكير المبالغ فيه أو التوقف عن التفكير: فالمحادثة الصعبة مهددة لذات من يشارك فيها. ومصدر التهديد أن المحادثة تمثل مواجهة للشخص مع ذاته. فالتهيب من التحدث ليس بسبب أن المتحدث سيواجه الطرف الآخر بموضوع الحديث، بل بسبب أنه سوف يواجه نفسه بنفسه. وصورة الذات في أثناء المحادثة هي القوة المحركة للاستجابة التي ينشأ عنها الشعور بالقلق أو الإحساس بالخطر أو الرغبة المفاجئة للهروب من الموقف. مثلاً، لو تقدمت لمديرك طالباً منه النظر في ترقيتك لمرتبة أعلى. وقابل المدير طلبك بالرفض لأن

لديه تحفظاً على أدائك. فإن رد فعلك على موقفه من طلبك سوف يكون بواحدة من استجابتين: ١) أن تجادل دفاعاً عن نفسك، ٢) أن تسلم بأن المدير على حق. وهذا جل تفكيرك: فأنت إما محق أو غير محق. وهذا النمط من التفكير يجعلك عرضة للنقد. وفي هذا تهديد لذاتك ومصدر إزعاج لك. وفي الواقع، أن هذا النمط من التفكير الواهن، الذي يسم المحادثات الصعبة لا يبنى على حقيقة. لسبب بسيط: أنه نادراً ما تكون الحال على طرفي نقيض. فضلاً عن أن في هذا النمط من التفكير تبسيطاً لواقع الحال. ولحماية ذاتك والتغلب على مخاوفك — كما يرى ستون وزملاؤه، (٢٠١٠)[٥٣]: عليك أن تأخذ في الحسبان أنك وإن كنت مقصراً هذه المرة، فإنك قد أحسنت في مرات سابقة. وبدلاً من طلب الترقية بطريقة مباشرة، عليك أن تصوغ طلبك للترقية بطريقة غير مباشرة، لا تثير حفيظة المدير، لكنها تبلغه الرسالة. كالقول للمدير تلميحاً: أنا أتساءل: هل لارتفاع مرتبي معنى أو قيمة. ومثل هذا القول غير المباشر لن يكون عرضة للنقد من قبل المدير في الغالب، ولن يكون مصدر تهديد لذاتك. وكما قيل: التلميح أبلغ من التصريح.

وهكذا يتم التغلب على المحادثات الصعبة عن طريق التغيير الكلي لسياق المحادثة من لوم واتهام وسوء ظن بالطرف الآخر إلى تعقل وفهم وتقدير لحاجات ورغبات كل طرف. وفي الوقت الذي تعمل فيه هذه الطريقة المبتدعة من قبل ستون وزملائه، (٢٠١٠)[٥٣] على التحكم في الصعوبات التي تقترن بالمحادثات، فإنها أيضاً تخفف بشكل جذري من الضغوط الناجمة عن التفاعل بين الأشخاص. فضلاً عن أنها تزيد من الثقة بين الأطراف المشاركة في أي محادثة. لأن فضاء الاستماع فيها يتسع ليحل محل فضاء اللوم والعتب. طبعاً، هذا يعزز من الثقة بين الأطراف المشاركة في المحادثة، ويُستبدل بالصراع التعقل والفهم.

نافذ رقم: (٢١) توجيهات للتغلب على المحادثة الصعبة

لكي تتمكن من التغلب على الصعوبة في أي محادثة تذكر ما يأتي:

- أن المسالة ليست مسألة صواب أو خطأ في الحديث وعند المحادثة أكثر من أنها عملية تعلم بما يجري خلال المحادثة.
- أن أكثر المحادثات تتضمن عنصراً سلبيّاً يتمثل في أنه بدلاً من أن يستمع كل طرف للآخر ويحاول فهمه، يعمد أحد الأطراف إلى الإشارة بإصبع الاتهام للآخر. ويسهم هذا الاتهام في ظهور بوادر للصراع عند الاختلاف واللجوء للإنكار. وقد يصحبه إصدار أحكام جائرة في حق الطرف الآخر.
- محاولة فهم أن المحادثات الصعبة هي في الحقيقة ثلاث محادثات تجري في وقت واحد، إذ يدور الحديث بين أطراف المحادثة عن الموضوع الذي من أجله عقدت المحادثة. فضلاً عن الحديث حول المشاعر والانطباعات والذات.
- ضرورة أن يكون كل طرف واعياً بالأخطاء التي تظهر في كل نمط من هذه المحادثات.
- يجب أن يشارك كل طرف من أطراف المحادثة في جعل المحادثة محادثة فاعلة، وذلك من خلال: أ) التركيزعلى الموضوع الأساس الذي من أجله عقدت المحادثة بدلاً من الانشغال بالأنواع الأخرى من الموضوعات، ب) العمل على تأكيد المساهمة في حل المشكلة موضوع المحادثة، وذلك بتجنب التبادل في الاتهامات أو سوء الظن أو اللوم والعتب أو الانتقاص من الآخر.

المصدر: ستون وزملاؤه، (٢٠١٠)[٥٢].

• **مقاومة الابتزاز خلال المحادثة، تمرين رقم (١٥):**

الخوف عامل رئيس يحكم قدرة المبتز على ابتزاز الآخرين. فمن يخاف ويحيله الخوف إلى شخص مطواع لمن أخافه سوف يكون عرضة للابتزاز. والخوف من الرفض والاستسلام لكل أنواع المخاوف عامل أساس في كل المخاوف. ولتحقيق مآربه يلجأ المبتز إلى تحريك هذا النوع من الخوف في ذات المستهدف بابتزازه. ويتوقف الشعور بالأمان على مدى قدرة الفرد على مواجهة المخاوف والتصدي لها. وللحفاظ على التوازن والبقاء في سلامة وصحة يحسن بالفرد أن يتدرب على: ١) أن يضع حدوداً للعلاقة مع الآخرين عند الحديث معهم، ٢) أن يدرك أن ما ينبغي عليه عمله تجاه من يحاول ابتزازه، أن يبقى في وضع عادي أمام مطالب من يحاول ابتزازه، ٣) أن يصرح لمن يبتزه بأن مطالبه مازالت غير معقولة حتى إن كان من أقرب الناس إليه وأحبهم له[٥٤]. ولبلوغ ذلك بمهارة يلزم المتدرب:

١- أن يتعلم كيف يقف دون رأيه.

٢- أن يكون شجاعاً في مواجه الحقيقة لا يخفيها، فالشفافية والوضوح مطلوب.

٣- أن يضع حدوداً لمطالب الآخرين.

٤- أن يكون قادراً على إفادة من يبغي ابتزازه بأن ما يمارسه في حقه غير معقول وليس بالمقبول من قبله. وهذا يتطلب مهارة فائقة في توكيد الذات.

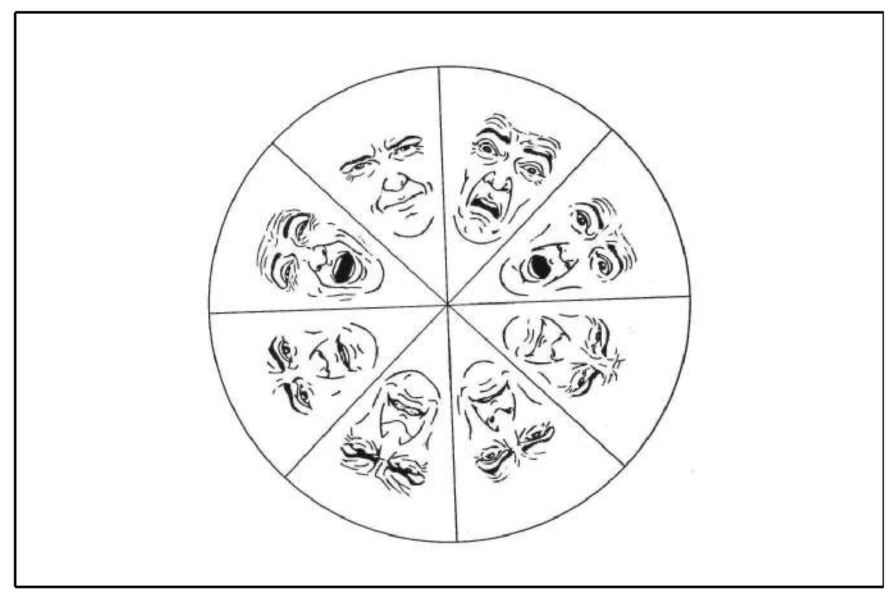
٥- أن يكون مؤكداً لذاته: فالتوكيد عند مواجهة الضغوط بالقول: «لا» دون مواربة آلية فاعلة في مقاومة الابتزاز، (للمزيد، راجع التدريب على مهارة التوكيد).

تمارين التواصل غير اللفظي

(١) تعبيرات الوجه

من وسائط توصيل المشاعر والانطباعات بين الأشخاص في أثناء عملية التواصل بينهم تعبيرات الوجه وتتنوع معاني ودلالات تعبيرات الوجه، حيث ترمز حركات الأعين والجفون والفم والذقن لكثير من الحالات الانفعالية. وعلى الرغم من تنوع أشكال ومقاطع أوجه البشر إلا أن تعبيرات تظل واحدة حيث تشير إلى ابتسام ورضا أو امتعاض واستياء، أو كآبة وحزن. والكل يستطيع إدراكها على اختلاف المجتمعات والثقافات. وقد أسفرت نتائج البحث في التواصل غير اللفظي بأن هناك ستة تعبيرات انفعالية أساسية هي: الغضب والخوف والابتهاج والحزن والدهشة والامتعاض[٤١]، الشكل رقم (٦) أدناه.

الشكل رقم (٦): تعبيرات الوجه الأساسية



• المصدر : روبرت بلوتشك (١٩٨٠)[٤١]

تمرين رقم (١)

يستخدم في هذا التمرين تعبيرات الوجه الستة الآنفة الذكر. إذ يعرض التمرين صوراً لأشخاص يقومون بتصرفات مختلفة تعكس تعبيرات وجهية متنوعة. أمام كل صورة أربعة خيارات للإجابة. أحد هذه الخيارات يمثل حقّاً الإجابة الصحيحة في تقييم تعبيرات الوجه في الصورة. وعلى المتدرب أن يحكم أيّاً من هذه الإجابات أصدق في التعبيرات عن الفعل الذي تمثله الصورة. ويمثل حكم المتدرب على تعبيرات الوجه قدرة المتدرب على التمييز بين تعبيرات الوجه، كوسيلة لإيصال المشاعر والانطباعات.

تمرين رقم (٢)

يمكن استخدام نفس التمرين أعلاه بطريقة أخرى لا تتضمن تقديم خيارات للإجابة، بل يكتفي بالصورة وحدها. وعلى المتدرب أن يحدد أي تعبيرات الوجه تمثله الصورة.

تمرين رقم (٣)

وطريقة أخرى لاستخدام التمرين نفسه في التدريب، تتلخص بعرض جميع الصور المعبرة عن المشاعر والانطباعات. ثم مطالبة المتدربين بمحاولة تقليد ما تتضمنه من تعبيرات للوجه أمام زملائهم من المتدربين.

تمرين رقم (٤)

عرض صور لزملاء المتدربين تحوي تعبيرات وجهية ومطالبتهم بتحديد ما الأفعال التي تعكسها هذه التعبيرات. ويمكن إضافة تعبيرات أخرى تعكس مشاعر وأمزجة مختلفة، كالاهتياج والتذمر والإحباط والاكتئاب والقوة والضعف والذل والخضوع وغيرها كثير.

تمرين رقم (٥)

يمكن تدريب من يعاني من المتدربين من صعوبات في التعبير عن المشاعر من خلال تعبيرات الوجه باستخدام المرايا أو الفيديو أو غيرها من الأدوات التي قد تستخدم في تصوير وعكس المشاعر.

ويجب الأخذ في الحسبان ضرورة مناقشة كامل التمارين مع المتدربين. وأن تدور المناقشة حول: كيف تمكنوا من معرفة الأمزجة والمشاعر المختلفة التي وردت في الصور، أو ما أظهره الزملاء من حركات؟، وما هي المشاعر التي يمكن تمييزها بسهولة؟، وما هي المشاعر التي يصعب تمييزها؟، وهل من الممكن التنبؤ بنوع المشاعر من نمط شخصية الفرد؟، وهل نفس التعبير عن المشاعر قد يعني أشياء مختلفة باختلاف الأشخاص والمواقف؟.

(٢) أوضاع الجسد

تنطوي أوضاع الجسد على الكثير من التعبيرات الانفعالية. فكثير من حركات الجسد وأوضاعه تعبر عن اختلاف في المزاج والمشاعر. وإذا كانت تعبيرات الوجه تشير إلى نوع الخبرة الانفعالية التي يمر بها الفرد، فإن أوضاع الجسد تشير إلى عمق وكثافة المشاعر والأمزجة التي يخبرها الفرد. على أن بعض الأوضاع ترتبط بمشاعر معينة دون أخرى. ويفيد التمرين على أوضاع الجسد بوصفه وسيلة اتصال وتوصيل للمشاعر والأمزجة في توضيح كيف أنه بالإمكان تدريب الأفراد على تقييم قدرتهم الذاتية في الحكم على مشاعر الآخرين بشكل أدق وأعمق. إذ يتجاوز الحكم هنا مجرد التعرف أو وصف تعبيرات الوجه إلى قياس عمق تلك التعبيرات في عكس المشاعر والأمزجة.

تمرين رقم (١)

يعرض المدرب على المتدربين صوراً لأشخاص في أوضاع جسدية مختلفة تعكس تعبيرات لانفعالات ومشاعر متباينة. ويطلب من المتدربين تحديد المشاعر المحتملة التي تعبر عنها تلك الأوضاع للأجساد في تلك الصور.

تمرين رقم (٢)

يطلب من المتدربين التبرع بتقليد ما ورد في الصور التي تم عرضها على المتدربين من تعبيرات أمام زملائهم. ويمكن إضافة مزيد من المشاعر لقائمة الصور.

تمرين رقم (٣)

يمكن للمدرب أن يساعد المتدربين على تحسين استخدامهم لأوضاعهم الجسدية في التعبير عن مشاعرهم، وكذا حسن إدراكهم لمشاعر الآخرين من خلال تدريبهم على التعرف إلى الأوضاع الجسدية التي اعتادوا عليها عند تفاعلهم مع الآخرين، ومساعدتهم على إدراك تأثيرها في غيرهم.

هذا، ويمكن للمدرب أن يبتكر تمارين أخرى لاكتشاف أبعاد أخرى للتواصل غير اللفظي كالإيماءات واللمز والهمز واللمس. ويمكن له أن يناقش كل أشكال التواصل غير اللفظي بما في ذلك المظهر كقصة الشعر والملابس ورائحة الجسد، وكيف تؤثر في نوع و مقدار تواصلنا مع الآخرين.

(٣) الحيز الشخصي

يلاحظ عند اتصال الأشخاص ببعض أن كلّاً منهم يحاول أن يحتفظ بمسافة مكانية محددة بينه وبين الآخر. يرى فيه الفرد منهم نطاقاً محدداً له، يخصه دون غيره. يعرف هذا النطاق بالحيز الشخصي. ويستشعر الفرد منا هذا النطاق عند تجاوز الآخرين له. يظهر ذلك جليّاً عندما يقرب الآخر منه أكثر مما ينبغي في نظره. لذا نجده يحاول دفعه بعيداً نوعاً ما عنه. وفي مثل هذه الممارسة إشارة إلى تعدٍّ من الآخر على حيزه الشخصي. إنه عبارة عن امتداد للجسم غير ملحوظ في الوسط المحيط بالشخص خلال عملية تواصله مع الآخرين. وعادة لا يسمح لأحد باختراق مثل هذا الحيز عدا المقربين من الأهل أو الأصدقاء. واختراق غيرهم له يمثل تهديداً لذات الشخص. ومن ثم قد يعيق الفاعلية في التواصل بين الأشخاص. ويختلف الحيز الشخصي من شخص لشخص ومن ثقافة لأخرى.

ويمكن تدريب الأشخاص على قياس الحيز الشخصي بينهم كأفراد للتعرف إلى تأثير الحيز الشخصي في التواصل بينهم.

التمرين رقم (١)

يتلخص التمرين بأن يطلب المدرب من اثنين من المتدربين أن يتبرعا بالوقوف متقابلين على قاعدة التدريب أمام المتدربين. ثم يسيران ببطء في اتجاه بعضهما. وأن يقف أي منهما عند إحساسه بعدم الارتياح في أن يقترب أكثر من زميله. ويشير الشعور بعدم الارتياح إلى نطاق حيزه الشخصي. ويمكن قياس المسافة بينهما باستخدام متر أو ورقة. وتمثل المسافة المقاسة بينهما نطاق الحيز الشخصي لكل منهما.

التمرين رقم (٢)

يمكن إعادة التمرين رقم (١) أعلاه مع عدد آخر من المتدربين للتعرف إلى الاختلاف بين المتدربين في الحيز الشخصي لكلٍّ منهم. ويستحسن عدم إخطار المتدربين بالهدف من التمرين حتى نهاية تطبيق التمرين. وذلك تجنباً لتأثير الإخطار المسبق بالهدف من التمرين في فاعلية التمرين في إدراك مفهوم الحيز الشخصي في علاقته بالتواصل بين الأشخاص. لذا يطلب من المتدربين الذين شاركوا في التمرين مغادرة الفصل حتى الانتهاء من شرح فكرة التمرين لبقية المتدربين.

التمرين رقم (٣)

يمكن إضافة بعد آخر للتمارين (١،٢)، وذلك بمقارنة الحيز الشخصي للمتدربين كمجموعات، (مثلاً، الطوال – مقابل - القصار). وحساب معدل الحيز الشخصي بين مجموعة المتدربين ككل.

التمرين رقم (٤)

يمكن التعرف إلى مدى التغير في الحيز الشخصي مع تغير الشخص الذي يقترب من الآخر، وذلك بأن يستبدل المدرب كل شخص بآخر مع الإبقاء على شخص واحد مع كل مجموعة ليعمل كمحك للمقارنة. وذلك ليتمكن من اكتشاف مدى التغير في الحيز مع تغيير الشخص المقابل. ويتضمن الشكل رقم (٧) تصميماً لمثل هذه التمارين.

الشكل رقم (٧): ملخص تمارين الحيز الشخصي

رقم المحاولة	نوع المحاولة	نطاق الحيز الشخصي لكل محاولة
الأولى	. مشارك باتجاه مشارك.	أ. طويل --------> طويل
		ب. قصير -------> قصير
الثانية	. مجموعة باتجاه مجموعة.	. مجموعة ------> مجموعة
الثالثة	. مشارك باتجاه مجموعة.	. مشارك ------> مجموعة
الرابعة	. مجموعة باتجاه مشارك.	. مجموعة -----> مشارك

التمرين رقم (٥)

يمكن أن يرسم المدرب صورة كاملة للحيز الشخصي عند متدرب أو أكثر. وذلك بوضع خارطة للحيز الشخصي عند أحد المتدربين في أبعاد عدة: أمام - خلف - جانب أيمن - جانب أيسر. بعد ذلك يتم مناقشة نتائج التمارين السابقة حول الحيز الشخصي مع المتدربين على أساس: ١) التباين

بين المشـاركين في الحيز الشخصـي، ٢) الشعور الذي ينتاب كل مشارك عند محاولة اختراق حيزه الشخصـي من قبل الآخرين، ٣) كيف سـمح المشـارك لنفسـه باخـتراق الحيز الشخصـي عند غـيره، ولماذا؟. وكل ذلـك مفيد في تعريـف المتـدرب بمـدى تأثير الحيـز الشخصـي للأفراد في نمط ومسـتوى التواصل بينهم.

(٤) إفشاء الذات: ممارسة ومقاومة

للتعـرف إلـى مـدى الحاجة للمهـارة في التعامـل مع الآخريـن كمطلب لعلاقات إيجابية معهم واكتشـاف كيف يتم اسـتخدام المهـارات الاجتماعية (رئيسـة وفرعيـة) في الواقع المعيش للناسـ بطريقة فاعلـة. نعرض في هذه الصـفحات لضـوابط إفشـاء الذات كمهارة، حيـث تتطلب إتقـان كثير من المهارات الاجتماعية. إذ لا يمكن للفرد أن يكون ماهراً في إفشاء ذاته بطريقة فاعلـة وآمنة، ما لم يتقن الإتيان بالمهارات الاجتماعية الأساسـية وما يرتبط بها من مهارات فرعية كالتحكم في الانفعالات وضبط الذات.

أ) **ضوابط إفشاء الذات:** يرتبط بمهارات التوكيد والتعاطف والتواصـل من اسـتماع ومحادثة المهارة في إفشـاء الفـرد لذاته وإفصـاحه عنها. وعند الإقدام على إفشـاء أي معلومة حول الذات على الشخص أن يتذكر قواعد وضـوابط الإفشاء من ذلك: ١) الدافع للإفشـاء، ٢) المناسبة والتوقيت، ٣) تبادل الإفشاء، ٤) تبعات ما قد تفشي من معلومات حول ذاتك.

١- **الدافع:** أن تأخذ في الحسبان الدافع وراء الإفشاء: ماذا تريد بالإفشاء؟. ينزع الفرد لإفشـاء ما كان سـرّاً لديه بدافع الاهتمام بذاته أو الاهتمام بالعلاقـة له مع غيره، كأن يريد به السـعي لإصـلاح ذات بين أو محاولة عقـاب للغير أو إلحاق أذى بالغير. والمهم أن يكون للإفشـاء وظيفة ذات معنى، لك ولكل من تتواصل معه.

٢- **المناسبة والتوقيت:** أن تقدر مدى مناسبة الإفشاء. يجب أن يكون الإفشاء مناسباً للسياق، ويتسق مع طبيعة العلاقة بينك وبين من يستمع لك من حيث التوقيت والمكان ونوع العلاقة بينك وبين الآخر. طبعاً يكون الإفشاء أنسب متى ما كانت العلاقة بينك وبين الآخر علاقة حميمية. والأنسب تجنب الإفشاء لمن هم أقل حميمية من المعارف والأصحاب أو في البدايات الأولى للعلاقة مع الغير.

٣- **التبادل:** أن تأخذ في الحسبان الإفشاء من قبل الطرف الآخر. يحسن بك أن تمنح الطرف الآخر فرصة لمبادلتك الإفشاء عن ذاته. ويجب أن يدفعك غياب التبادل له معك إلى تقييم اندفاعك في الإفشاء. فقد يشير ذلك إلى أن الإفشاء غير مناسب في توقيته ومكانه أو غير مرحب به من قبل الطرف الآخر. التعجل في إفشاء ما لديك والإسهاب في ذلك قد يحرمك من الاستجابة بالتبادل من قبل يسمع لك. ويتسبب في تراجعه عن التواصل معك.

٤- **التبعات:** أن تقدر تبعات الإفشاء، وما قد يترتب عليه من أخطار، كفقدان الثقة بك من قبل قرين حميم أو خسارة في ترشيح لوظيفة أو استبعاد من موقع ومكانة مرموقة[٤٦:٧٠].

إن العمل بهذه القواعد يتطلب إتقان مهارات اجتماعية معرفية وسلوكية، مثل الاستماع والتوكيد والتعاطف واتخاذ القرار وتقدير التبعات وضبط الذات والتحكم في الانفعالات.

(ب) **مقاومة إفشاء الذات:** لمقاومة أي محاولة منك لإفشاء معلومات ترى ألا تفشيها، لكن تحت ضغط شديد من قريب أو صديق تجد نفسك مضطراً لأن تفشي شيئاً منها وبمقدار محدود وآمن، يسدي لك المنظر والخبير في المجال دي فيتو، (٢٠٠٧)[٤٦] التوجيهات الآتية: ١) ألا تندفع في الإفشاء، ٢) أن تكون حازماً عند الإفشاء، ٣) أن تتجنب الحديث حول موضوع الإفشاء.

١- لا تندفع نحو الإفشاء. لا تندفع في إفشاء معلومة بسبب أن أحداً ما أقدم على فعل ذلك، أو أن أحداً أراد منك ذلك. عليك أن تدرك أنك وحدك

من يتحكم في إفشاء ما لديه وليس غيرك، وأنك من له الحق في أن يقرر: ماذا، ومتى، وإلى من يفشي؟. تذكر أن للإفشاء تبعات. وقد تكون تلك التبعات ليست في مصلحتك. أعطِ نفسك وقتاً كافياً للتفكير قبل الإقدام على إفشاء ما لديك.

٢- كن حازماً في رفضك للإفشاء. كن مؤكداً لذاتك وحقك في رفض ما يطلب منك أن تفشيه. قل بشكل صريح ومباشر وواضح لمن يطالبك بالإفشاء: «من المستحسن ألا أتحدث عن مثل هذا الموضوع الآن»، «أرى أن الوقت غير مناسب»، أو «أن هذا الأمر لا يعنيك».

٣- تجنب الحديث عن الموضوع. حاول أن تدير انتباه السائل صاحب الطلب للحديث عن موضوع آخر غير الموضوع الذي تريد الاحتفاظ بسريته. تجنب الطلب وحاول تغيير الموضوع بلطف كالقول: «لن أتحدث عنه». وهذه هي الطريقة المفضلة لدى كثير من الناس. إذ تنطوي على إشارة رفض للطلب. وقد قيل: «اللبيب بالإشارة يفهم». وإن لم يرتدع صاحب الطلب فاستخدم طريقة تبدو فيها صريحاً أكثر.

تذكر: أن التدرب على الالتزام بهذه التوجيهات، وتوطين نفسك على مراعاتها كفيل بمساعدتك على الاطمئنان عن الكشف عما لديك من معلومات. وفي الوقت نفسه، كسب ثقة الآخرين بأن يجعلوا منك مخبأً آمناً لما لديهم من أسرار. ولاحظ أن العمل بهذه التوجيهات يتطلب تدريباً على مهارات بينية رئيسة، كالتحكم في الانفعالات والتوكيد والتواصل الفعال.

نافذة: رقم (٢٢) تدريب للذات

> لكي تتمكن من إدراك أهمية الاتصال غير اللفظي، حاول أن تصرف انتباهك يوماً كاملاً لما يصدر عنك من حركات غير لفظية، وسوف تدرك كم هي مهمة في تواصلك مع غيرك؟!

نافذة رقم (٢٣) الثقافة والتواصل غير اللفظي

يختلف التواصل غير اللفظي في معانيه ودلالاته باختلاف الخلفية الثقافية للأشخاص أطراف عملية التواصل. ولكي تكون فاعلاً في تواصلك مع الآخرين، عليك أن تتعرف إلى المشترك والمختلف في التواصل بينك وبين آخرين من غير بني ثقافتك. تأمل في الممارسات الثقافية الواردة أدناه لتعرف كيف يشترك الآخرون معك، وكيف يختلفون عنك عند التواصل مع الآخرين:

١- الاتصال بالعين: يشترك الأمريكان والعرب في التحديق مباشرة بالنظر بالعين عند الحديث مع الآخرين. وتجنب التحديق علامة على الخجل أو اللامبالاة أو الضعف. وعلى النقيض، يحول الناس العين عن النظر في الطرف الآخر عند الحديث، ويتجنبون النظر مباشرة لمن يتحدثون معه. في بلدان كاليابان ونيجيريا وبورتوريكا وتايلاند وكوريا.

٢- الإيماء بالرأس: عند الأمريكيين، رفع الرأس وخفضه حال التحدث مع الآخرين يعني الموافقة «نعم». وإدارة الرأس يمنة ويسرة يعني عندهم الممانعة «لا». وعلى النقيض، هز الرأس يعني عدم المعرفة «لا أعرف» عند الناس في بعض مناطق من الهند وإفريقيا وكوريا.

٣- المصافحة: المصافحة عند الأمريكيين علامة محبة ومودة. والضغط في القبضة عند المصافحة تهدف إلى توصيل مشاعر الثقة والتقدير. في المقابل، يفضل اليابانيون تحية بعضهم عن طريق الانحناء، بينما يلصق الجنوب والشرق آسيويون أكواعهم معاً كما في وضع من يدعو. ويفضل الشرق أوسطيون وكثير من الآسيويين قبضة ناعمة دون الشد على اليد عند المصافحة؛ لأن القبضة الشديدة توحي بالعدوانية.

٤- اللمس: بصورة عامة، الأمريكيون واليابانيون لا يفضلون اللمس. في حين نجد أن الناس من أمريكا الجنوبية والكوريين والشرق أوسطيين عادة ما يتعانقون، ويتماسكون بالأيدي تعبيراً عن المحبة والمودة.

٥- الحيز الشخصي: عموماً، يحتفظ الأمريكيون والناس من شمال أوروبا بمسافة (٣٠ بوصة) تقريباً في مواقف التفاعل المعتاد مع الآخرين. ويميل الآسيويون للتباعد عند التفاعل. ويقترب الناس من أمريكا الجنوبية والشرق الأوسط وشعوب جنوب أوروبا من بعض. ويفسر الابتعاد عن الشخص عند التفاعل معه على أنه مؤشر على غياب المودة (٦٨، ص١٢٨).

التدريب على التعاطف

التعاطف مع طرف آخر لا يعني بالضرورة العطف عليه. فالتعاطف طريقة خاصة لفهم تفكير ومشاعر ومطالب المستهدف به بما يمكن من حسن التعامل معه، صديقاً كان أم عدوّاً. في حين يقتصر العطف على مجرد الشفقة دون أن يصحب ذلك سلوك ينبئ عن فهم مشاعر وتقدير حال المستهدف بالعطف. ويتطلب التعاطف قدرة على المشاركة أو الاشتراك بالانفعال المدرك للآخر. وعلى أساس من هذه الحقيقة يستخدم التعاطف بطريقتين مختلفتين: أولاهما، أن يعني الاستجابة المعرفية لفهم كيف يشعر الآخر، والثانية، أن يعني المشاركة الوجدانية للآخر. ولكي يتسنى لك فهم وجهة نظر الآخر ومشاركته مشاعره ووجداناته يحسن بك أن تكون قادراً على تبنى دوره لترى الأشياء بمنظوره أو كما يراها. وهذا يتطلب معرفة للشخص بذاته والقدرة على توصيل تلك المعرفة باللفظ ولغة الجسد. إذ يبني التعاطف على معرفة الذات وانعكاس الذات والقدرة على التواصل مع الآخر باللفظ ولغة الجسد(١٧:١٥٥).

وفي العموم، يتجنب المتعاطف إرباك علاقته بالآخرين. ويبدو أكثر نجاحاً في تعاونه معهم، حيث يأخذ المتعاطف في الحسبان ما يرغب إنجازه الآخرون، ويظهر اهتماماً خاصّاً بمشاعرهم. وسوف نلاحظ عند عرض منهج الوسادة في التدريب على التعاطف تأثير هذه الخصيصة في سلوك المتعاطف.

- **تمرين رقم (١): منهج الوسادة في التدريب على التعاطف:**

يصف أدلر وتاون (١٩٩٩)(٢٠) طريقة دقيقة في إدراك مفهوم التعاطف والتدرب عليه. وتتمثل هذه الطريقة فيما يعرف بمنهج الوسادة – Pillow Method – في التدريب على التعاطف كمهارة. وهذا المنهج تم تطويره في الأصل من قبل جماعة من مدرسي أطفال المدارس اليابانية. ويأخذ المنهج اسمه من الحقيقة التي ترى أن أي مسألة لها أربعة أوجه ووجه وسط. وهي

بهذا تشبه الوسادة. ولتقريب المفهوم لك، لاحظ تقلبك في أثناء النوم على الوسادة كيف يستقر التقلب بك في آخر الأمر إلى أن تنام في الوسط. والأوجه الأربعة هي: ١) الوجه الأول: أنا مصيب وغيري على خطأ، ٢) الوجه الثاني: أنا مخطئ وغيري مصيب، ٣) الوجه الثالث: كلانا مصيب وكلانا مخطئ، ٤) الوجه الرابع: المسألة ليست مهمة كما كانت تبدو. يلي ذلك استنتاج أن هناك حقّاً في كل وجهة نظر من وجهات النظر الأربع، وعند هذا الوجه يتجلى مقدار الدقة في التعاطف. والنظر لأي مشكلة من كل وجه من هذه الأوجه يقود في غالب الأمر إلى تبصر عميق بالمشكلة. والشكل رقم، (٨) يتضمن تمثيلاً لمنهج الوسادة في التعاطف.

الشكل رقم (٨): التمثيل لمنهج الوسادة بوسادة



وما يأتي عرض لكل وجه من الأوجه التي تضمنها منهج «الوسادة».

الوجه الأول: أنا مصيب وغيري على خطأ

وهذا ما يلزم المرء به نفسه عادة عند النظر في أي مسألة، إذ يرى أنه على صواب والآخر على خطأ. فيرى أن الحق معه ولا حق مع الآخرين. ويتطلب الخروج من هذا المأزق قليلاً من الجهد. وعلى أي حال الإيغال في

التورط بمثل هذه النزعة تحول دون الانفتاح على ما يستجد من معلومات. وتسهم في عدم الفهم الشامل للموقف. ومن ثم تعيق هذه الممارسة ظهور أي بوادر للتعاطف مع الآخر.

الوجه الثاني: أنا مخطئ وغيري على صواب

يمثل هذا الموقف محاولة من المرء لإدارة المنظور في سبيل تغيير وجهته. ويفتح هذا الموقف الباب أمام المرء لتبني جدليات أقوى لتفسير كيف أن الآخر يختلف عنه في النظرة للمسألة وبشكل مغاير. ومع إقرار المرء لما في وجهة نظر الآخر من قوة، يتم التغلب على فكرة أن الآخر ندّ وخصم. ويفسح هذا المستوى من الإدراك المجال للتعرف إلى أوجه القصور في وجهة نظره. ويتطلب الاعتراف بوجود خطأ في نظرته ومساندة الآخر في وجهة نظره، انضباطاً ومقداراً معيناً من الشجاعة. ويلاحظ أن المرء قد يعود لموقفه الأصلي. ويتعلم البعض أن في التحول لوجهة نظر الآخر وضوحاً، وأن هناك حقّاً في وجهة نظر الآخر. وقد يجد المرء صعوبة في الاعتراف بأن الآخر على صواب خاصة في بعض المواقف. وقد يبرر لذلك بالنقد والتدليس وعدم الولاء والطعن في وجهة نظر الآخرين ونواياهم. ويمكن أن يصل المرء إلي الوجه الثاني عن طريق إدراكه بأنه بالإمكان تفهم سلوك الآخر، مثلاً، قد يتفهم كيف اضطر الآخر لاستخدام العنف أو الكذب أو الغش دون أن يكون في حاجة إلى دليل. والهدف من هذه الممارسة (الوجه الثاني) أن يجد المرء طريقة ما يستوعب من خلالها كيف أن أي شخص يمكن أن يتصرف بطريقة مغايرة لطريقته في التصرف، وإن أعياه الدّليلُ.

الوجه الثالث: كلانا مصيب وكلانا مخطئ

في مثل هذه النظرة للموقف يعترف المرء بنقاط القوة ونقاط الضعف في وجهة نظره ووجهة نظر الآخر. ومتى ما أجاد المرء العمل بالوجه الثاني أعلاه،

فإنه يصبح من الواضح لديه أنه في الوقت الذي تنطوي فيه وجهتا نظريهما على حسنات، فإنهما تنطويان أيضاً على أخطاء. وتبنيه لموقف أكثر إنصافاً قد يقوده إلى أن يكون أقل انتقاداً وأكثر فهماً لنظرة الطرف الآخر. إذ ربما يكونان على صواب فيما يتعلق بالاهتمام بالمسألة غير أن كلاً منهما قد أخطأ في التعرف إلى ما يهم الآخر ويعنيه منها. وقد يكون للتشابه والاختلاف بينهما في النظرة قيمته. إذ يفترض أن يساعده هذا الموقف على أن يرى أن المسألة – في الغالب – ليست مسألة خطأ أو صواب كما بدا له أول وهلة، وإنما تحتمل الصواب وفي نفس الوقت تحتمل الخطأ. أو على حد قول الإمام الشافعي، (رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب) الذي أضحى قاعدة مشهورة في تقبل الاختلاف وفتح الآفاق أمام فقه يتسم بالاجتهاد.

الوجه الرابع: المسألة ليست مهمة كما كانت تبدو

يساعد هذا الموقف المرء على إدراك أن المسألة خلافية وليست قطعية كما كان في الأصل يعتقد. هذا، وإن كان من الصعب الاعتقاد أن جانباً من المسألة غير مهم إلا أن شيئاً من التحليل سوف يفيده بأن المسألة ليست ذات أهمية، كما هي الحال عند تلاشي تأثيرات بعض الأحداث المؤلمة لموت عزيز أو قريب. إذ عند تقديرنا لتبعات ما يربطنا بالآخرين، فإن في ذلك ضمان استمرار العلاقة بهم على الرغم مما قد يشوب تلك العلاقة من منغصات. كذا الحال بالنسبة إلى التأثيرات الناجمة عن التسليم برأي الآخر لا تختفي بالتمام، ومع ذلك نتعلم التسليم بها.

الاستنتاج: هناك حق في كل وجهة نظر من وجهات النظر الأربع

بعد أن يمر المرء بالمواقف الأربعة ينتهي إلى موقف نهائي. يتلخص هذا الموقف في استنتاج مفاده أن كل موقف من هذه المواقف فيه شيء من الحق. ولا شك أن بلوغه هذا المستوى من التفكير في الموقف من وجهات نظر

الآخرين مختلف عن وجهة نظره أول الأمر، والذي عادة ما يأخذ به كثير من الناس. ومتى ما نظر المرء للمسألة من خلال وجهات النظر الأربع، فإن ذلك سيزيده استبصاراً أعمق بالمسألة. وليس ضرورياً أن يدفعه هذا الاستبصار إلي تغيير وجهة نظره أو يفضي إلى حل للمسألة. وتبقى الأهمية في أن يساعده الاستبصار على فهم الآخرين وتحمل وجهة نظرهم. وفي هذه الممارسة عين التعاطف مع الآخر مادام قادراً على فهمه وتقدير وجهة نظره. ومن ثم لن يلومه، وإن كان مختلفاً معه مادام قد تعاطف معه.

وبمثل هذه الطريقة يتحقق التعاطف مع الآخر بشكل منهجي. فالطريقة أداة لتثبيت التعاطف عندما يجد المرء صعوبة في إدراك وجه الحق في موقف الآخر.

تمرين رقم (٢): حديث الوسادة

للتدرب على ممارسة منهج الوسادة باستخدام تمرين «حديث الوسادة» حاول اتباع الخطوات الآتية:

- أولاً: قم باختيار شخص ترى أنك تختلف معه في كثير من المواقف. ويفضل أن يكون هذا الشخص في صحبتك حاضراً.
- ثانياً: حدد موضوع الاختلاف معه في الرأي حول مواقف الحياة المختلفة. مواقف الاختلاف في الرأي بينكم يمكن أن تكون حول موضوع من الموضوعات الآتية: ١) الاقتصاد والتبذير، ٢) أساليب المعاملة الوالدية، ٣) العلاقة المفترضة بين الزوجين، ٤) طرق وأساليب التدريس، ٥) علاقة الصداقة، ٦) تقبل الرأي الآخر، ٧) التعدي على حرمات الآخرين، ٨) قضاء إجازة الصيف داخل أو خارج البلد، ٩) تقدير الاختلاف بين الأفراد من ثقافات مختلفة، ١٠) الموقف من الأحداث السياسية (محلية أو دولية).
- ثالثاً: حدد رأيك في أي من الموضوعات أعلاه ليمثل موقفاً لك على كل بعد من أبعاد منهج الوسادة. وذلك على النحو الآتي:

١- موقفك صواب وموقف الشخص المعارض لك خطأ.

٢- موقف الشخص المعارض لك صواب وموقفك خطأ.

٣- كلاكما مصيب وكلاهما مخطئ.

٤- ليس مهمّاً أن يكون أي طرف مصيباً أو مخطئاً.

٥- في الأخير، حاول أن تثبت حقيقة أن هناك حقّاً في المواقف الأربعة أعلاه.

- رابعاً: كلما كان الموضوع بالنسبة إليك مهمّاً، فإن صعوبة قبولك للمواقف من (٢-٥) يزداد صعوبة. وسوف يعمل التمرين عمله في التأثير في قبولك حال أن كنت قادراً على إرجاء موقفك الحالي، وتخيلت كيف يكون شعورك لو أنك تبنيت المواقف الأخرى.
- خامساً: لكي تعرف أنك قد نجحت في استخدام منهج الوسادة عليك أن تتفهم موقف الشخص المعارض وليس بالضرورة أن تقبله. ومتى ما فهمت موقف الآخر من خلال تطبيقك لكل خطوات منهج الوسادة سوف تتحسن قدرتك على فهم الآخرين. والقرينة التي تستدل بها على مدى بلوغك هذا المستوى من الفهم تتمثل في ملاحظتك لأي تغير في شعورك نحو الشخص الآخر: هل حقّاً شعرت بتغير في شعورك نحو هذا الشخص؟!.

وباستخدام هذه الطريقة تتمكن من بلوغ مستوى مقبول من التعاطف مع الآخرين في مواقفهم المختلفة عند تواصلك معهم.

رابعاً: مهارات حل المشكلات

يتضمن التدريب على حل المشكلات تعلم إستراتيجيات في تحديد واكتشاف أو ابتكار طرق فاعلة لمواجهة ما يواجه الشخص من مشكلات يومية. وفي الوقت نفسه، يسهم كشكل من أشكال العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطرابات المتدرب الانفعالية أو ببساطة تحسين وظائفه التكيفية الاجتماعية[٥٧].

- **إستراتيجيات في حل المشكلات**

وعلى أي حال، تتعدد إستراتيجيات حل المشكلات. ويجمع بينها أنها تشتمل على خمسة عناصر رئيسة بوصفها مراحل لحل المشكلة:

١. تحديد المشكلة.
٢. تحليل المشكلة.
٣. تحديد الحلول الممكنة.
٤. اختيار الحل الأفضل.
٥. تطبيق الحل.

وتمثل هذه الخطوات طريقة منطقية للتعامل مع أي مشكلة. وهي طريقة شائعة يلجأ إليها كل من يرغب في البحث عن حل للإجابة عن أي تساؤلات محيرة ذات علاقة بمسألة معينة. والتعرف إليها مطلب لإتقان المهارة في حل المشكلات.

الخطوة الأولى: تحديد المشكلة

على الفرد أو الجماعة الاعتراف بوجود مشكلة. وتجاهل وجود المشكلة عائق ملاحظ طالما حال دون حل كثير من المشكلات. وسوف يستدعي الاعتراف تحديدها. ويجب أن يتضمن ذلك تحديد دقيق يعرف من خلاله نطاق المشكلة وحجمها. وبمجرد تحديدها يلزم التعريف بمفرداتها الرئيسة بما يحقق فهم مشترك للمشكلة. ومن الأسئلة التي تطرح عادة لتحديد المشكلة:

١- ما المشكلة الرئيسة التي تواجه الفرد أو الجماعة؟. ما المعوقات التي تحول دون بلوغ الفرد أو الجماعة أهدافها؟.

٢- هل ما يريد الفرد أو الجماعة الإجابة عنه من أسئلة واضحة؟. ما المفاهيم والحقائق والأفكار التي تحتاج إلى توضيح ؟، من المتضرر من المشكلة؟، ومتى تظهر الأضرار المترتبة على بقاء المشكلة دون حل؟.

وللمساعدة على تحديد المشكلة بدقة يمكن استخدام:

١- تكنيك «ما الذي من المشكلة وما الذي ليس منها»؟.

٢- تكنيك الأسئلة الصحفية الستة، (لمعرفة كيفية استخدام أي من هذين التكنيكين، راجع الجزء الخاص بالتكنيكات).

الخطوة الثانية: تحليل المشكلة

خلال مرحلة التحليل، ينشط المشاركون في حل المشكلة في البحث والتحقيق بالمشكلة من جميع جوانبها. ويتضمن التحليل: تفنيد المشكلة وسن محكات لإقرار حل للمشكلة.

أ - **تفنيد المشكلة**: ويشتمل التفنيد على تجزئة المشكلة في شكل محاور أو أبعاد، يدخل في ذلك تحديد الأعراض والأسباب والتأثيرات. وكذلك المشكلات الجانبية المتفرعة عن المشكلة الرئيسة إن وجدت. وعند التحليل قد يأخذ الأعضاء في الاعتبار طرح أسئلة، مثل: منذ متى ونحن نعاني المشكلة؟. هل ما حدث بالفعل يُعدّ مشكلة؟، ما الأسباب التي قادت إلى وجود مثل هذه المشكلة؟، ما أبرز أعراض هذه المشكلة؟، ما الآثار المترتبة على وجود المشكلة؟، وما الأساليب والطرق المتوافرة لدينا للتغلب على هذه المشكلة؟، ما أوجه القصور في هذه الطرق والأساليب؟، ما المصادر المتوافرة للحصول على مزيد من المعلومات التي قد تسهم في حل المشكلة؟، ما العوائق التي تحول دون توفير حل فاعل للمشكلة؟. هل يمكن تجزئة المشكلة إلى مشكلات فرعية في سبيل تحليل أفضل للمشكلة؟، أي الطرق أكثر فاعلية في حل المشكلة؟.

ب - **سن المحكات**: أن يتبنى المشاركون في حل المشكلة محكات يعتمدون عليها في إقرار الحل المقبول، الذي يرونه فاعلاً في حل المشكلة. وتتمثل المحكات في معايير أو أهداف للحلول المقبولة. ووجود المحكات يحول دون الوقوع في

سوء الفهم أو عدم التيقن من سلامة الحل مستقبلاً. ويساعد المشاركين على الوصول لحل مناسب من بين الحلول المقترحة، متجاوزين بذلك أنصاف الحلول. وللحد من الاختلاف في تحديد محكات مناسبة للحل المقبول، عادة ما تستخدم أسئلة، مثل:

- ما الهدف الذي يحاول المشاركون الوصول إليه؟. ما المتطلبات الدنيا للحل المقبول؟.
- ما المعايير الأكثر أهمية لقبول الحل؟.
- كيف يمكن للمشاركين استخدام المحك لتقييم الحل المقترح؟.

ومن أمثلة المحكات المعتبرة التي على أساس منها يمكن قبول الحل أو استبعاده: أ) ألا يكون الحل مكلفاً، ب) أن يكون قابلاً للتطبيق ما أمكن عاجلاً، ج) أن يحظى الحل المقترح بالموافقة عليه من قبل سائر المشاركين في حل المشكلة.

الخطوة الثالثة: ابتكار عدد من الحلول الممكنة

بعد تحليل المشكلة واختيار محكات لحلول معتبرة يجب أن يبدأ المشاركون في إعداد قائمة من الحلول المحتملة. ومن التكنيكات المستخدمة لتوليد أكبر عدد من الحلول المحتملة «تكنيك العصف الذهني». ويساعد العصف الذهني على تحفيز المشاركين على اختراع عدد من الحلول المبتكرة للمشكلة. ويمكن ممارسة تكنيك العصف الذهني بإتباع الخطوات الآتية:

١- أن يصار إلى تحديد المشكلة من قبل الأعضاء المشاركين في حلها على أن يشارك كل عضو منهم في تعريفها وتحديدها بوضوح.

٢- أن يضع الأعضاء كل ما لديهم من تقويمات وأحكام مسبقة جانباً ولو مؤقتاً.

٣- يحفز كل عضو على التفكير بما يطرأ على باله من حلول مقترحة للمشكلة.

ويتـم ذلك بعد الفهم الواضـح للمشـكلة من قبل الأعضـاء، وتعريفهم بقواعد العصف الذهني. ومن تلك القواعد:

- أن الأفكار والحقائق الأشمل هي الأحسن.
- أن من الأسهل أن تبدأ بالبسيط من الأفكار، ثم تتبعه بالأكثر تعقيداً.
- الإفصاح عما يعن من الأفكار والتفكير بصوت عالٍ وعدم التردد عن ذكر الغريب من الأفكار.
- أن الفكرة التي تبدو غريبة من قبل طرف قد توقد لهيب تفكير الطرف الآخر ليساهم بالتفكير في حل فاعل.

٤- أن يتم التأكد من فهم سـائر الأعضاء بأن الأخذ في الاعتبار كل ما يطرح من أفكار أمر مفيد لحل المشكلة.

وفي النهاية يلزم التأليف بين الأفكار والحقائق وإضـافة حقائق سابقة، على افتراض أن أي فكرة تطرح على الأعضـاء لم تعد ملكاً لصاحبها، بل هي ملك للجميع. ومن ثم، فإن من حق أي عضو أن يحدث تغييراً فيها.

وفي سـبيل مساعدة الأعضـاء على تتبع القواعد (٢- ٣- ٤) من قواعد العصف الذهني، يقترح كون، (٢٠٠٠)[١٢] قائمة من المقترحات أدناه للتحفيز على توليد أفكار أصيلة لا تقليدية، من ذلك:

(أ) إعـادة التعريف: أن يؤخذ في الحسـبان الاسـتخدامات الأخرى لكل عنصـر من عناصر المشكلة. ويتضـمن ذلك أن يعاد التحديد لكل عنصر من عناصرها.

(ب) التبني: التفكير في كيفية تبني موضوعات وأفكار وإجراءات وحلول لهذه المشكلة بالذات.

(ج) التحويـر والتعديـل: أن يفكر في اسـتبدال وتغيير كل شـيء يمكن تغييره.

(د) التكبير: أن يصار إلى تضخيم أي شيء يمكن التفكير فيه حول المشكلة، أو التفكير على مستوى عالٍ.

(هـ) التصغير: أن يفكر في تصغير ما كان مضخماً. من ذلك تقليص الاختلافات إلى الصفر أو درجة التلاشي. بمعنى أن يقلل من مقدار وحجم المشكلة كمشكلة إلى أدنى حد ممكن.

(و) الاستبدال: التفكير في كيفية إحلال موضوع أو فكرة أو إجراء واستبداله بآخر.

(ز) إعادة الترتيب: تجزئة المشكلة إلى أجزاء، ثم المزج بين هذه الأجزاء.

(ح) التقليب وعكس الأجزاء: تقليب وعكس وترتيب الأجزاء.

(ط) الجمع والتوليف: أن تجمع وتؤلف بين الأجزاء في كل جديد [١٢: ٢٧٣].

٥- تدوين ما دار في الجلسة: على الأعضاء المشاركين في جلسة العصف أن يكلفوا عضواً منهم ليقوم بتسجيل كل ما ذكر من أفكار أو حقائق ومعلومات. ويحسن تسجيل ذلك على السبورة أو على جهاز عرض شرائح؛ لكي يتمكن سائر الأعضاء من رؤيتها. وبالإمكان أيضاً توثيق ما دار من مناقشة للأفكار بين الأعضاء بالصوت والصورة.

٦- مراجعة الأفكار: يمكن مراجعة وتقويم الأفكار في الجلسة الأخيرة. ويلزم عند المراجعة مراعاة القواعد الآتية:

أ - أن يتم تناول كل فكرة بإنصاف وبإيجابية.

ب - أن يجعل الأعضاء من الأفكار أفكاراً عملية قابلة للتطبيق. وتعد الجلسة ناجحة متى ما تم للأعضاء توليد أفكار قليلة، لكنها مفيدة. وقد قيل: «خير الكلام ما قل ودل».

ج- وعلى أي حال، تعرف جلسات العصف الذهني بالطريقة المذكورة أعلاه بالعصف الذهني التقليدي - الجماعي. وهذا النوع من العصف تصحب

تطبيقه بعض الصعوبات ما يقلل من فاعليته(٩٧). ومن هذه الصعوبات الانتظار والإطالة وشرود الأفكار وإعاقة تدفق المعلومات. وللتغلب على مثل هذه الصعوبات يذكر ديفد ماير (٢٠٠٨) ثلاث طرق لتعزيز هذا النوع من العصف الذهني - الجماعي، تتمثل في الآتي:

١- التجمع والعصف الذهني المنعزل: ويتم باستخدام عصف جماعي متبوعاً بعصف منفرد، فالأفكار الفردية تتواصل في التدفق دون إعاقة من العمل بشكل جماعي، حيث يسمح لكل شخص بالكلام منفرداً كل حين إبان جلسات العصف.

٢- التفاعل بين أعضاء الجماعة من خلال الكتابة: بدلاً من إعاقة كل عضو في الحديث منفرداً وتفادياً للإطالة وإعاقة تدفق المعلومة يصار إلى جعل أعضاء الجماعة يقرؤون ويكتبون بدلاً من أن يتكلموا ويستمعوا. وتسمى عملية تمرير الملاحظات وإضافة الأفكار في الوقت الذي ينشط فيه الأعضاء دون استثناء بالكتابة المخية أو الدماغية - «Brainwriting».

٣- العصف الإلكتروني التعاوني: طريقة أكثر فاعلية لتجنب الاختناقات المرورية اللفظية للعصف الذهني التقليدي في الجماعات الكبيرة. وذلك بجعل الأفراد ينتجون ويقرؤون حقائق على شبكات الإنترنت في الكمبيوتر(٥٦:٢٩٠).

ولمزيد من الفعالية لجلسات العصف الذهني كتكنيك للحصول على أفكارقيمة، ينصح الخبراء في مجال التدريب على المهارات بالجمع بين الطريقة التقليدية في العصف الذهني (المناقشة وجهاً لوجه) والطريقة الإلكترونية في العصف(ص٨٨: ٩٧).

الخطوة الرابعة: اختيار أفضل الحلول

بمجرد إتمام قائمة الحلول المقترحة، يصبح الأعضاء على استعداد لاختيار الحل المناسب من بين الحلول المقترحة. والسؤال: كيف يتمكن

الأعضاء من إعداد قائمة عريضة من الحلول المقترحة؟. أحد الطرق تتمثل في الرجوع إلى المحكات المقترحة في الخطوة السابقة في أثناء مناقشة وضع الحلول. ومراجعة كل حل مقترح في ضوء تلك المحكات المعتبرة. وعلى الأعضاء المشاركين أن يقرروا أي الحلول مما ورد في القائمة تنطبق عليه تلك المحكات. والأسئلة الآتية مفيدة في تحليل الحلول المقترحة:

ما الذي يميز كل حل مقارنة بغيره؟، هل هناك حلول لا ميزات لها ومن ثم يلزم استبعادها؟. هل ميزات كل حل تعادل سلبياته؟، ما التأثيرات الناجمة عن تبني حل معين على المدى القصير والمدى الطويل؟، هل يسهم الحل حقّاً في التغلب على المشكلة؟، هل تتمثل في الحل الذي تم اختياره محكات الحل الذي ينبغي على الجماعة اختياره؟، هل يلزم الجماعة أن تعدل في محكات الحل الذي يتم اختياره؟(١٥:٢١٩).

الخطوة الخامسة: فحص وتطبيق الحل

يلزم الأعضاء المشاركين في الحل أن يكونوا على ثقة من أن الحل المقترح صالح ومفيد. وهذا سوف يسهم في حل المشكلة. لذا يجب على الأعضاء أن يحددوا كيفية تطبيق الحل بعد أن وقع الاختيار عليه كحل أفضل. وللتحقق من إمكانية التطبيق، يمكن الأخذ في الحسبان السؤال عن أمور، مثل: كيف يمكن للجماعة أن تحصل على مصادقة جميع الأعضاء على الحل بما يساندها في تبني تطبيق الحل المقترح؟، ما الخطوات الضرورية لتطبيق الحل؟، كيف يقوم الأعضاء جهودهم في الوصول إلى حل للمشكلة؟.

وفي معظم المواقف، من يختار الحل ليس بالضرورة نفس من يسعى لتطبيقه. فإذا كانت الحال كذلك، فإن على الأعضاء الذين اختاروا الحل أن يشرحوا بوضوح لماذا اختاروه لمن سوف يطبقه. ومتى ما كانوا قادرين على عرض خطوات بلوغهم هذا الحل وبأن الاختيار تم وفق إجراءات منتظمة

دقيقـة، فإنهم عـادة ما يكونون أقدر علـى إقناع الآخرين بأن الحل مناسـب وفاعل[١٥].

نافذة رقم: (٢٤) ملخص خطوات العصف الذهني

١. حاول اختيار مشكلة في حاجة لحلول مبتكرة. واعرضها على الأعضاء المقترح مشاركتهم في حلها.
٢. أخبر الأعضاء المشاركين في حلها بأن عليهم أن يحجموا عن إصدار أي حكم مسبق أو يتعجلوا في تقويم ما يطرح أو يقال.
٣. اطلب من الأعضاء المشاركين أن يباشروا في التفكير بأكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة.
٤. نبّه الأعضاء بأنه لا مانع من الأخذ بأي فكرة صادرة من أي شخص ولو بدت أنها تافهة.
٥. كلف أحد الأعضاء للقيام بمهمة تسجيل ما يقدم من أفكار.
٦. قم بتقويم ما تم تقديمه من أفكار حالما ينتهي الوقت المخصص لجلسة العصف الذهني.

تمرين رقم (١): مهارة حل المشكلات عملياً

يعرف المتدربون (صغاراً أو وكباراً) بالطريقة العملية المناسبة لحل كثير من مشكلات الحياة التي تواجه أي فرد منهم. وتتألف هذه الطريقة من ست خطوات عملية. تتلخص في أنه في حالة مواجهة أي منهم لأي مشكلة عليه:

١- أن يقف ويهدئ نفسه، ويفكر قبل أن يتصرف.

٢- يحدد المشكلة وشعوره نحوها، كيف يراها كمشكلة؟.

٣- يضـع هدفـاً إيجابيّاً له نحو حلها؟، ما الذي يريد أن يصـل إليه من حل هذه المشكلة؟.

٤- يفكر في عدد من الحلول المتاحة.

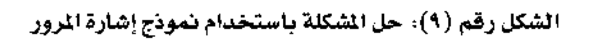
٥- يفكر في العواقب المترتبة على العمل بأي من تلك الحلول: ما الذي يحدث فيما لو عملت بحل ما؟.

٦- يبادر بتجريب ما يراه الأفضل منها. ذلك الحل الذي تم له اختياره من بين الحلول المقترحة.

وهكذا، من خلال التوجيه الصريح بضرورة اتباع الخطوات الست أعلاه يتعرف الأشخاص (صغاراً وكباراً) على إطار عمل مشترك لحل المشكلات. تمثل عناصره لغة مشاعة بينهم عند مواجهة أي مشكلة.

تمرين رقم (٢) نموذج إشارة المرور

وفي حالة أن المتدربين مجموعة من الأطفال صغار السن، يمكن للمدرب أن يستخدم لافته في شكل (إشارة مرور) بألوانها الثلاثة المعروفة، الشكل رقم (٢٥) لعرض هذه الخطوات الست على الصغار.


الشكل رقم (٩): حل المشكلة باستخدام نموذج إشارة المرور



ويعكس شكل الإشارة الأبعاد الثلاثة الرئيسة لعملية حل المشكلات. وذلك على النحو الآتي:

١- الضوء الأحمر، (إشارة الوقوف) ترمز إلى التوقف والهدوء استعداداً للتفكير في حل المشكلة والتصرف تجاهها، (وتمثل الخطوة الأولى).
٢- الضوء الأصفر: ما بعد التفكير والتأمل حيث البدء بتحديد المشكلة وتقويم الخيارات المقترحة لحل المشكلة (الخطوات من ٢ – ٥).
٣- اللون الأخضر: ما بعد اختيار الحل الأفضل. ويتمثل في تبني تصرف معين للعمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار كحل للمشكلة، (الخطوة ٦).

هذا، ويمكن استخدام ملصق إشارة المرور كصورة مرئية للتذكير بخطوات حل المشكلات، وتشجيع الصغار على تطبيق خطوات حل أي مشكلة تواجههم في مواقف الحياة المختلفة.

نافذة رقم: (٢٥) تعزيز التفكير الإبداعي

لمساعدتك على تعزيز التفكير الإبداعي لديك لابتكار حلول للمشكلات التي قد تواجهك، يقترح كون (٢٠٠٠)[١٢] أن تتبع الخطوات الآتية:

١- حدد المشكلة بشكل مستعرض، لا تضيق بل توسع في تحديدك لها.
٢- أعد كتابة المشكلة بطرق مختلفة.
٣- وفّر مناخاً مناسباً للتفكير.
٤- امنح نفسك وقتاً كافياً لكي تختمر الأفكار في ذهنك.
٥- ابحث عن تنوع في المخرجات.
٦- استخدم نماذج للمماثلة من خلال مقابلة ما تواجه من مشكلات مع ما يشبهها في الواقع، كما هي الحال في المزاوجة بين إشارة المرور وخطوات حل المشكلة في التمرين السابق أعلاه.
٧- خاطر في تبني حلول جادة، وإن كانت ذات حساسية.
٨- تعلم تأجيل أي محاولة للتقويم.

نموذج مقترح للتدريب على مهارة حل المشكلات

- الهدف: تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلات بين المستفيدين من برنامج التدريب.
- الطريقة: استخدام العصف الذهني للخروج بأمثلة عن أنواع المشكلات التي يتعرض لها كل متدرب في حياته. ضع قائمة منها على السبورة. دع المتدربين يتشاركون في وضع حلول لها، وإن كانت خاطئة. حاول أن تحدد إلى أي مدى تمكن المتدربون من الوصول إلي حل مناسب بطريقة بناءة.
- توجيهات: اطلب من المشاركين تعبئة نموذج تمرين. واعمد إلى تقسيمهم إلى مجموعات زوجية. لكل مجموعة دورها في تقديم إجابة وتقويم قراراتها مع المجموعة المناظرة لها.
- تحديد مكونات المهارة:

١. حدد ما هي المشكلة.

٢. عين الخيارات المتاحة لحلها بما في ذلك المصادر.

٣. حلل الخيارات، (وازن بينها تبعاً لميزات كل حل).

٤. قرر أي الخيارات أسلم في حل المشكلة.

٥. قوم المخرجات المترتبة على الأخذ بخيار معين دون غيره. وإذا لم يكن الحل مناسباً، عاود الإتيان بالخطوات أعلاه من جديد. بدءاً بالخطوة الأولى.

- تمثيل المهارة:

باستخدام نموذج حل المشكلات المذكور، على كل عضو من الأعضاء في كل مجموعة أن يمثل دوره في المشكلة مع قرينه.

- **التدريب والممارسة:** يعطى المتدربون الفرصة لاستخدام نموذج حل المشكلات بشكل منتظم خلال مواصلتهم التدرب عليه في الفصل.

- **التطبيق:** يشجع المتدربون على استخدام نموذج حل المشكلات بشكل منتظم في بيئة عملهم.
- **التأكيد على الاستمرارية:** ينصح بالاستخدام المستمر للنموذج في بيئة العمل كلما دعت الحاجة لذلك. يمكن أن يعرض ملصق إشارة المرور الآنف الذكر للتذكير بالنموذج في كل حين. فالتمثيل باستخدام الصور والمجسمات عامل مهم في المساعدة على التذكر واستدعاء الخطوات.

التدريب على مهارة إدارة الصراع.

١- قواعد عامة في فض الصراع.

يحسن بمن يسعى لفض أي صراع ينشب بين طرفين أو أكثر أن يكون على إلمام بالقواعد العامة التي تحكم مدى الفاعلية في إدارة الصراع بين الأطراف المتصارعة. ومن هذه القواعد ما يأتي:

١- الفصل بين المشكلة موضوع الصراع والأطراف المتصارعة.

٢- التركيز على الاهتمامات المشتركة بين المتصارعين.

٣- التفكير في أكثر من حل للمشكلة.

٤- تبني محكات موضوعية لا ذاتية لاتخاذ قرار يتعلق باختيار حل مناسب لفض الصراع(١٥:٢٦٠).

٢- تمرين رقم (٣): فض الصراع.

يمكن للمدرب تدريب مجموعة المتدربين على فض ما يحدث بينهم من نزاع باستخدام مهارات: خفض التصعيد والحوار. ويتم تطبيق ذلك عن طريق منهج تمثيل الأدوار في التدريب. ويؤدي الكبار من المشاركين دور

الوسـيط في النـزاع بـين أطراف النزاع. مثـلاً في موقف نزاع بين مشـاركين يظهر عليهما مشـاركان آخران يحاولان الإصلاح بينهما، ويعرفان بأنفسهما بوصـفهما سـعاة للخير. ويسـتأذنان المشـاركين التدخل لفض النـزاع، وفق مراحل عملية إدارة الصـراع. فضلاً عن تقديمهما دروساً منتظمة في الوعظ حول فضل إصلاح ذات البين والإيثار. والسعي للصلح، فالصلح خير.

«تطبيقات وتكنيكات في ممارسة المهارات الاجتماعية»

أولاً: مهارة التواصل

(أ) إطار عملي: «ست خطوات للتواصل بطريقة توكيدية»

يقترح نلسـون – جونس، (٢٠٠٦)[٦] إطاراً عمليّاً للتواصل مع الآخرين بطريقة توكيدية يتألف من ست خطوات هي:

١- **الوعـي بأوضـاع وظروف التواصل**: عليك أن تعي بمكان ووضـع أو ظرف التواصـل مع الآخر سـواء كان موقف خضـوع أو عدوان. اسـتمع للتغذية الراجعة الصـادرة من الطرف الآخر. وفي الوقت نفسـه استمع لما يصدر عنك من أفكار ومشاعر.

٢- **تحديـد الأهـداف**: قـد تفشـل في التوكيد عندما لا تكـون على وعي بمدى الوضـوح في أهدافك. كن دقيقاً حول ما تريـد. وقيّم إلى أي مدى هي في مصـلحة علاقتك مع الآخر. خلال هذه العملية، قد تسـتحدث عدداً من الأهداف، وتقوم بتقييمها قبل أن تقرر ما هو الأصلح منها.

٣- **تطويـر خطـة عمـل**: اعمل على تطوير خطة لبلوغ ما تنشـد من أهداف. ومن المستحسـن أن تركز الخطة على كيفية تغييرك لتفكيرك وسـلوكك.

وعليك أن تأخذ في الحسبان الرسائل اللفظية والصوتية والجسدية والتصرفات المناسبة.

٤- **الترديد والممارسة**: قد لا تمكنك الممارسة من بلوغ التمام، لكنها تسهم في زيادة مستوى الكفاءة في الأداء. وعلى أي حال، الممارسة والترديد تمكن من التغلب على الصعوبة في التوكيد. ويمكن أن تمثل مع شخص آخر: كيف لك أن تتصرف. وكبديل، لك أن تستخدم ترديداً وممارسة بصرية. وتذكر أنك قد تواجه تراجعاً من قبلك وصعوبة عند ممارسة التمرين.

٥- **ممارسة التوكيد**: حاول أن تطبق ما تمرنت عليه. حدد وقتاً معيناً، وبادر في تطبيق ما تدربت عليه.

٦- **التقويم**: بادر إلى تقويم مدى التحسن الذي طرأ على مهاراتك في التوكيد، وعواقبها الإيجابية والسلبية عليك وعلى الطرف الآخر وعلى العلاقة بينكما. تعلم من نجاحاتك وأخطائك. وكن على استعداد لمواصلة بنائك لمهاراتك (ص ١٩٠: ٦).

(ب) توجيهات عملية للتغلب على التهيب عند التواصل

يحدث التهيب، وما يصحبه من توتر وقلق عند التحدث للآخرين كتأثير لنظرة الشخص لذاته بأنه يعاني قصوراً في مهاراته. ولكي يتواصل مع الآخرين دون خوف ولا وجل ينبغي عليه أن يتغلب على الشعور بأن لديه قصوراً في مهاراته. ومن الأساليب المناسبة التي يقترحها دي فيتو (٢٠٠٧)[٤٦] لبلوغ هذا الهدف: ١) أن تكون جاهزاً، وأن تمارس ما أنت له مستعد وجاهز، ٢) أن تركز على النجاح لا الإخفاق، ٣) أن تألف الموقف، ٤) أن تكون مسترخياً عقليّاً وبدنيّاً عند الأداء.

١- **الجاهزية والممارسة**: القاعدة في التدريب عامة أنه «كلما كنت جاهزاً لعمل أمر ما وممارسته، كنت أكثر ارتياحاً له. وكنتيجة، سوف يتدنى الشعور بالقلق لديك. فلو كنت تتهيب من التعبير عن وجهة نظرك المغايرة لوجهة نظر غيرك، حاول أن تبدأ بممارسة التعبير عن وجهة نظرك مع نفسك. ثم رددها في ذهنك. واتبع ذلك، بترديد وجهة نظرك بصوت عالٍ؛ حتى تشعر بالارتياح لها. وبهذه الطريقة سوف تتمكن من اكتساب الخبرة والمهارة اللازمة للتعبيرعن وجهة نظرك بفاعلية.

٢- **التركيز على النجاح**: فكر إيجابيّاً، وركز جهدك على بذل أقصى ما يمكن لك بذله من طاقة لكي تنجح في أداء المهمة التي ترغب في إتقان أدائها. تصور مدى نجاحك في بلوغ ذلك واعتبرها فرصة مناسبة لبلوغ ما تتطلع لتحقيقه. وتذكر أن أي إخفاق لك معها مضى لا يعني أنك سوف تفشل مستقبلاً. فلكل جواد كبوة والعبرة في إقالة العثرة. والآن، وقد تمكنت من اكتساب خبرة وتعلم مهارة، فإن هذا سوف يزيد من فرص نجاحك. وفي حال أن حصل منك تراجع لا تقدم، ضع في بالك أن ذلك لا يعني نهاية الدنيا.

٣- **الألفة بالموقف**: تكرار التعرض للموقف يجعله مألوفاً. وتسهم الألفة بالموقف في خفض مستوى الغموض. وتجعل الشخص أكثر ارتياحاً؛ لأن الألفة تمكن الشخص من التنبؤ بما سوف يحدث له في الموقف. ومن ثم يصبح أكثر اطمئناناً لعواقب تصرفاته.

٤- **الاسترخاء**: ينخفض القلق مع الاسترخاء البدني والعقلي، ومعرفتك بأنك قد اكتسبت مهارة جديدة، وأنك جاهز لأداء المهمة التي تنشد القيام بها، من تحدث إلى غيرك لغرض محدد، سوف يساعد على تسكين التهيب في التواصل الذي عادة ما ينتابك[٤٦:٧٧].

(ج) استخدام المهارات الرئيسة في ممارسة إفشاء الذات.

لكـي تحمي نفسـك من أن تفرط في إفشـاء ما قد تندم على التصـريح به وكشـفه للآخرين. ولتتمكن من أن تسـتجيب بمهارة لما يفشى لك من قبل الآخريـن، فتكسـب بذلك ثقتهـم في تقديم المزيد، يقـترح المنظر والخبير في مجال التواصـل دي فيتو (٢٠٠٧)[٤٦] العمل بما يأتي: ١) أن تمارس مهارات الاسـتماع الفعال، ٢) أن تساند وتدعم من يفشي، ٣) أن تبادل من يفشي لك الإفشاء بالمثل، ٤) أن تحافظ على سرية المعلومات المفشاة، ٥) أن تحذر سوء استخدام المعلومات التي أفشيت لك.

١- **مارس مهارات الاستماع الفعال.** فالتواصـل بفاعلية مهم عند الإفشـاء. وذلك بأن تنصت عند الاستماع، وأن تستمع للمستويات المختلفة لمعنى ما تسـتمع له. اسـتمع وأنت متعاطف مع من تسـتمع له، وأن يكون استماعك بعقل منفتحاً. أعد صـياغة عبارات من تسـتمع له لتتأكد من فهم أفكاره ومشـاعره التـي يبثها لك. عبر عن فهمك لمشـاعره بطريقـة تجعله يرى مشـاعره بموضـوعية كما هي في عيون الآخرين. اسـأل أسئلة لتتأكد من فهمك لها. واكشف له عن انتباه واهتمام بما يفشي لك.

٢- **ساند وادعم الإفشاء.** عبر عن مسـاندتك ودعمك لمن يفشـي لك في أثناء وبعد عملية الإفشـاء. حاول أن تحجم عن تقويم من يفشـي لك. ركز على فهـم ما يفشـى وأكـد على تعاطفك مع من يفشـي. اسـمح للمفشـي بأن يختار طريقته في سـرد ما يفشـي، ولا تسـتعجله بأن تطلب منه مثلاً، أن يختصر ليبلغك نهاية ما حصل. اجعل مساندتك له واضحة له من خلال الاسـتجابة اللفظية وغـير اللفظية. مـن ذلك أن تحافظ على الاتصـال بالعين، وأن تنحني في اتجاه من يفشـي لك. وأن تسـأل أسئلة ذات علاقة بالحديث المفشـى، وأن تحاكي المفشي في أفكاره ومشاعره، وذلك بإعادة ما قيل من قبله بألفاظك.

٣- **كـن مستعـداً للمبادلـة في الإفشاء.** حاول أن تفشـي من المعلومات ما تراه مناسـباً مقابل ما قدم لك المفشـي من معلومات. وبهذه الطريقة توضـح له مدى فهمك لمعنى ودلالة ما تقدم به. وفي الوقت نفسـه، تكشـف له عن استعدادك للتواصل معه عند هذا المستوى من التواصل.

٤- **حافـظ علـى سريـة المعلومـات المفشـاة.** السـرية مطلب أسـاس للحفاظ على علاقة خاصـة مع الآخر. فالشـخص الآخر عندما يفشي لك معلومة مطمئن بألا يتعدى أمر إفشائها نطاق العلاقة بينكما. وإفشاء أي معلومة أدلى بها لك من قبلك سوف تسيء للعلاقة بينكما، من ذلك فقدان الثقة بك. والفقدان للثقة سوف يقف حائلاً دون الإقدام على إفشاء في المستقبل بشكل عام، والإفشاء لك بشكل خاص.

٥- **حاذر من سوء الاستخدام للمعلومات المفشاة.** قد تكون المعلومات المفشاة لك من قبل الطرف الآخر لها طابع سـري أو تشـكل مصدر خطر لعلاقة له قائمة مع شـخص آخر، أو تنطوي على مظاهر ضـعف تتعلق بشخصه ومصـدر تهديد لمصـالحه. وإقدامك على اسـتخدام مثل هـذا النوع من المعلومات ضد من أفشاها لك يزعزع الثقة بينك وبينه. وليس من المنطق أن تتخذ من موقفك منه سـاعة غضـب منك عليه سـلاحاً ضده. إن هذه الممارسة الخاطئة مدمرة لعلاقة لك معه قيمة يصعب مستقبلاً ترميمها.

وهكـذا، تمثل هذه الممارسـات إسـتراتيجيات فاعلة في دعم التواصـل الفعـال مع الآخرين. إذ تتضـمن مهارات في السـماع والاسـتماع والإنصـات والتوكيد والتعاطف. وفي الوقت نفسه، العمل بها يعكس مهارة في إفشاء الذات عند التواصل مع الآخرين.

ثانياً: مهارة التوكيد: تكنيكات في التوكيد

تتوافر عدد من التكنيكات لتوكيد الاستجابة اللفظية، ومن أمثلة ذلك ما ذكره براونل، (٢٠١٠) [٤٩] كتكنيك تحطيم الأرقام وتكنيك التسـاؤل المضـاد

وتكنيك الإحجام وتكنيك التسوية العملية وتكنيك التعبير عن المشاعرلفظيّاً. وما سوف يرد أدناه تعريف بها.

١- تكنيك تحطيم الأرقام أو الاستجابة التصعيدية

تخيل هذه المحاورة المتوقعة منك مع سكرتير مسؤول في مؤسسة ما. كنت في حاجة إلى عرض مشكلة حدثت لك مع بعض موظفي المؤسسة على المدير فيها. وعلى افتراض أن السكرتير أبدى لك اعتذاره بعدم السماح لك بمقابلة المدير. ولكي تتمكن من مقابلة المدير لجأت لاستخدام تكنيك تحطيم الرقم لتؤكد ذاتك وتحظى بمقابلة المدير. وذلك على النحو الآتي:

- أنت: لستُ راضياً عن طريقة تعامل بعض موظفيكم معي. وأريد أن أقابل المدير.
- السكرتير: المدير مشغول باجتماع الآن.
- أنت: أنا عارف أنه مشغول لكنني مازلت أرغب في مقابلته.
- السكرتير: ما أعرفه عنه أنه لا يسمح لنفسه بالانشغال في مثل هذه الأمور.
- أنت: أتفهم ذلك، ومع ذلك أرغب في رؤيته.
- السكرتير: مادمت كذلك، فعليك أن ترتب موعداً لمقابلته.
- أنت: قد يكون هذا هو الإجراء المتبع عادة لديكم، لكنني أريد أن أراه الآن.
- السكرتير: حسناً، إذا كنت تستطيع أن تنتظر مدة ساعة. حينها سوف أرى إن كان بإمكاني أن أدعك تقابله.
- أنت: أقدر لك ذلك! لكنني أريد أن أراه الآن. وهكذا، تواصل الحوار إلى أن تحصل على طلبك.

ولاحظ أن استخدام هذا التكنيك يقوم على فكرة أن يتم التركيز على الموضوع القائم أي حل المشكلة لا تجنب المواجهة.

٢- تكنيك التساؤل المضاد

في حال نقد مدرسك لأدائك الواجب، وأنه لم يعجبه. فضلاً عن أنه جاء متأخراً ومليئاً بالأخطاء، ويصعب قراءته. فقد يتضمن موقفك منه: عدم التوكيد بتقديم الاعتذار والحلف ألا تعاود الكرّة، أو تبدو عدوانيّاً ضد انتقاده لك. وتدافع عن نفسك برفع صوتك ورمي أوراقك. ومن ثم لن تحرز شيئاً باستخدام أي من هذه التكنيكات. وتبقى حقيقة، وهي أن التساؤل المضاد قد يكون هو الخيار الأنسب في مثل هذا الموقف. والتساؤل المضاد يتطلب ممارسة وضبطاً للذات. وتتم ممارسته على النحو الآتي:

١- تأكد أن تكون هادئاً ومنطقيّاً.

٢- اعترف بحقيقة أنك تفهم كيف يرى أستاذك الأشياء كما رآها، ولا تظهر أنك توافقه. التزم بفهمك لآرائه فقط.

٣- بدلاً من الرفض أو الاختلاف معه، اكسبه لجانبك. وذلك بأن تطلب مزيداً من المعلومات. وبلطف حاول أن تطلب توضيحاً وأمثلة. تأكد من فهمك لما يراه مشكلة بالضبط، وكيف أن أداءك خالف توقعاته. لا تعتذر أو تدافع عن تصرفك. وببساطة التزم بالاستماع إليه.

٤- انتظر لتقدم وجهة نظرك. جدول معه موعداً محدداً. وكن مستعدّاً بالأمثلة والتفاصيل لتعرض له ما لديك (حالتك) سواء كنت غير موافق معه فيما ذهب إليه، أو أردت أن تأتي بخطة عملية تتضمن تغييراً لأدائك، بحيث يحوز على رضاه.

٣- تكنيك الإمساك عن الكلام أو التصرف

ويشــير إلى الإحجام عما يثير حفيظة الطرف الآخر أو إلحاق الأذى به. هذا التكنيك مناسب في مواقف النقد. ولما كان النقد من المواقف التي يصعب معها التعامل بشكل فاعل، فإن من الحكمة أن تمارس مهارات تلطف الغضب أو تنــزع فتيل المشــاعر المؤذية. وذلك يتطلــب أن تســتمع لآراء الطرف الآخر وأحكامــه دون أن تبدي ما يشــير إلــى رد فعل دفاعي. ويســتخدم في المواقف التي يدرك الشــخص فيها مباشــرة أن ما صــدر في حقه من قبل من ينتقده كان حقاً. وببساطة وافق مع نقد صاحبك لك جاعلاً إياه يعرف أن رسالته قد فهمت من قبلك. ثم اشرع في حل المشكلة. وإليك مثالاً على ذلك:

كنــت مكبّــاً على أداء واجــب أنيط بك. وكنــت منشــغلاً في إتمامه منذ أسابيع. عندها طرق الباب جارك، فتذكرت حينها أنك ملتزم له بتوفير حاجة خاصة به هذا الصباح. وهو بأمسّ الحاجة إليها. ويفترض أن تكون ملتزماً له بما وعدت. فكان الحديث بينكما على النحو الآتي:

- جــارك: جئت لأحصــل على حاجتــي التي وعدتني بتوفيرهــا فأنا في حاجة إليها اليوم.
- أنت: أعتقد أنها لم تجهز بعد. أظنني لم أحضرها بعد، فقد نسيت.
- جارك: ما كنت أظنك تنســى، وقد تحدثت معك عنها مراراً. إنني في أمسّ الحاجة لها اليوم!!
- أنــت: حقّاً، لا ألومك، فأنت مصــيب. لقد خذلتــك، فقد ذكرتني بها بالأمــس ومنحتنــي من الوقت مــا يكفي لتذكرها، (توكيد ســلبي). دعني أفكر، أعتقد أنه بإمكاني مساعدتك، كم من الوقت بقي حتى أتمكن من توفيرها، (حل المشــكلة). وهكذا، متى ما استمعت بنفس منفتحــة لمن ينتقدك، فإن حســن إدارة الصــراع ممكنة. وذلك من خلال الاعتراف بالمظاهر الســلبية من سلوكك والمساهمة في خفض غضب الطرف الآخر. وفي ذلك إتاحة الفرصة لحل المشكلة.

٤- تكنيك التسوية العملية

يستخدم هذا التكنيك حال الاختلاف وعدم الاتفاق. خلالها يمكن أن تلجأ إلى التسوية لفض الاختلاف، إذ بمجرد تعبيرك عن أفكارك ومشاعرك قد تقرر العمل على الوصول لحل تحافظ فيه على المعطيات الجوهرية لموقف كل منكما. وفي مثل هذه الحال، يسهم الاستماع الفعال في فهمك الدقيق لوجهة نظر الطرف الآخر. ويزيد من احتمالية أن يدار الاختلاف بإنصاف ونجاح.

٥- تكنيك التعبير عن المشاعر لفظياً

يتم عادة توصيل الانفعالات بشكل كبير عن طريق السلوك غير اللفظي. فالإيماءات وتعابير الوجه ووضع الجسد قرائن غير مباشرة. وقد يساء تفسيرها بسهولة. فضلاً عن أن استخدامها قد يدفع للدفاع عن الذات والغضب وتدمير العلاقة. والمؤكد لذاته يسمي مشاعره بوضوح. ويجعل من المشاعر جزءاً لا يتجزأ من محتوى رسالته. وهذا يفسح المجال لتواصل مباشر وواضح وبناء. ووصف المشاعر يتضمن دائماً استخدام الضمير «أنا» ويعبر عن المشاعر غالباً من خلال استخدام لغة تؤكد على ملكية الفرد لها[٤٩: ص٢٦٤-٢٦٥].

ثالثاً: مهارة التعاطف: تطبيق منهج الوسادة في التعاطف

- الحالة: ترتيب حفل زواج بين عريس وعروسه، حيث يظهر الاختلاف في الرأي بين الخطيبين حول خيارين هما: ١) التوسع في الحفل ليدعى له جميع الأقارب والمعارف، أو ٢) أن يختصر الحفل ليجعل منه مناسبة حميمية تقتصر على المقربين من الأهل والأحباب. وهذا ديدن العرسان في كل زمان ومكان. هذا، وقد توزع الاختلاف في الرأي بين العروسين على النحو الآتي:

أ. العروس: تفضل العمل بالخيار الأول المتمثل في التوسع في الحفل لتنتهي المناسبة بحفل كبير باهظ التكاليف (الخيار الأول).

ب. العريس: يفضل الأخذ بالرأي القائل بالاقتصار على حفل صغير يمكن له تحمله (الخيار الثاني).

ونعرض أدناه لحديث للذات تبنته العروس في محاولة منها لفهم الموقف بما يحقق الوئام بين الزوجين باستخدام منهج الوسادة. فكان الحديث كما يأتي:

الموقف الأول: أنا مصيبة والعريس مخطئ

تحدث الزوجة نفسها، فتقول: لدي عائلة ممتدة وأشعر بالذنب إن اقتصرت على دعوة أحد دون أحد. ففي الاقتصار على أحد بعينه تقليل من قدر الآخر. وهذا ما أحاول جاهدة تجنبه. وإن لم يسعنا أن ندعو الجميع فعلى الأقل علينا أن نسعى لتمثيل الجميع في الحفلة. فنقتصر على دعوة المتزوجين من العائلة والمعارف. ووالداي قادران على المساعدة بدفع التكاليف ماداموا يرغبون في حضور جميع أفراد عائلتنا.

الموقف الثاني: العريس مصيب وأنا مخطئة

العريس مصيب في القول: إننا لا نملك المال الكافي لإقامة حفل حالم. فكل ريال ننفقه على حفلة عابرة يسهم في نقص لمبلغ ندخره لشراء منزل نحلم في تملكه قريباً والعريس مصيب في قوله: إن الحفلة المكلفة سوف تسهم مباشرة في تأخير شرائنا لمنزل سنة أو أطول خاصة، إذا ما ارتفعت أسعار العقار لسنوات قادمة. وكذلك هو مصيب في قوله: إنه مهما اجتهدنا في دعوة الكل فسيبقى من لم ندعوه. إنها مسألة تتعلق بمحك الاختيار لمن ندعو، ومن لا ندعو. إنه أصاب حين قال: إن التخطيط لحفل كبير فيه جهد عظيم على حساب سعادتنا مستقبلاً.

الموقف الثالث: كلنا مصيب وكلنا مخطئ

كل منـــا مصـــيب وكل منـــا على خطأ. فأنا مصـــيبة بالقـــول في أني أريد دعوة الكل في مناسبة نادرة هي فرصة العمر. وأنا محقة في القول: إن الحفلة الخاصة سوف تكون ذكرى سعيدة سنين عدة. وفي الوقت نفسه عريسي محق في قوله: إن الحفل الكبير ســوف تكون له تبعات غير ســارّة. عدا أنه ســيؤخر شــراءنا منــزلاً. ومصـــيب في قولــه: إن التخطيط لحفل كبير ســوف يجر لنا ويلات ويصـــرفنا عن التفكـــير فيما هو أهم في ارتباطنا ببعضـــنا. إنها نقطة محســـوبة له. فالتفكير في المســـتقبل أجـــدى من التوقف عند الحاضـــر الآني والفرحة العابرة.

الموقف الرابع: المسألة ليست ذات أهمية

بعـــد إمعان التفكير حول المســـألة أدركت العروســـ أن مجرد الدخول في الـــزوج مختلف عن كونك متزوجاً. فالقرار حـــول نوع حفلة الزواج مهم، لكنه في نهايـــة الأمـــر لن يؤثر في نوعية الزواج. إذ إن مســـألة كيفية التصـــرف بعد الزواج أكثر أهمية. إبان العيش معاً بوصـــفنا زوجين ســـوف نواجه الكثير من القرارات حول مســـائل تتعلق بتبعات الزواج كالأطفال والحضـــانة وأســـاليب التنشئة والنفقة والسكن والعمل. ولذلك تبعات على مدى الاستقرار في الحياة الزوجية أكثر من تبعات حفلة عابرة.

الاستنتاج

نتوقع أن الزوجة سوف تنتهي لاستنتاج مؤداه: إنه قبل استخدامها لمنهج الوســـادة في التفكير حـــول الأوجه المختلفة لمســـألة حفل الـــزواج كان التفكير منصـــبّاً علـــى كيفية الخروج من معضـــلة تحديـــد نوع الحفـــل. وتبنيها منهج الوســـادة في التفكير حول المســـألة ولديها شـــعور بينها وبين عريســـها لم يكن

متوقعاً. لقد أدركت لو أن أيّاً منهما كسب القضية لمصلحته، فإن في النتيجة جرحاً لمشاعر الآخر. فالمسألة ليست مسألة انتصار لطرف على الآخر. وقد تقول الزوجة: لا أعرف أي نوع من الحفلات استقر رأينا عليه، إلا أنني جازمة بأننا ركزنا حقيقة على الهدف المهم من الزواج والمتمثل في الحفاظ على علاقة حميمية إيجابية بيننا قوامها الفهم والاحترام[١٣٣: ٣٠].

رابعاً: مهارة حل المشكلات: تكنيكات في حل المشكلات

أ. **تكنيك القبعات الست:** يقترح رائد التفكير الناقد دي بونو (٢٠٠٥)[٩٨] عند محاولة حل أي مشكلة استخدام ما أسماه تكنيك، «قبعات التفكير الست – Thinking Hats». ويرى أن استخدام هذه القبعات يمكّن الفرد من تقدير وجهات النظر المختلفة حول المشكلة، بدلاً من الاقتصار على وجهة نظر واحدة. ويساعده على اختيار الحل المناسب لها. ويقوم تكنيك القبعات الست على افتراض أن الدماغ البشري يعمل بطرق متمايزة يمكن تحديدها والوصول إليها بطريقة منتظمة. ويمكن التخطيط لاستخدامها بطريقة بناءة تتيح للفرد فرصة تطوير إستراتيجياته في التفكير حول أي مسألة. وقد منح دي بونو (٢٠٠٥)[٩٨] هذه القبعات ألواناً للاستدلال بها على مستوى التفكير عند معالجة أي مشكلة. والقبعات الست هي:

(١) قبعة الحقائق (البيضاء): تتطلب التركيز على الحقائق أو الوقائع التي تمثل المشكلة، مثلاً، لو عقدت العزم على الاقتران بفتاة لا ترغبها أمك: كيف يمكن لوالدتك أن تعرف أكثر عن الفوائد التي تجنيها باقترانك بها؟، وكيف يمكن لك أن تعرف لماذا لا ترغب والدتك في أن تكون هذه الفتاة زوجة لك؟.

(٢) قبعة المشاعر (الأحمر): تتطلب أن يتركز الانتباه على الاستجابات الانفعالية للمشكلة: كيف تشعر والدتك عند اقترانك بفتاة لا

ترغبها زوجة لك؟، وكيف تشعر أنت عندما ترفض والدتك مقابلة هذه الفتاة؟.

(٣) قبعة الجدل السلبي (الأسود): تتطلب ممارسة المنطق للتعرف إلى العوائق والفروق والاختلافات والعيوب أو المثالب، مثلاً، حال إصرارك على الاقتران بالفتاة على الرغم من تحفظ والدتك على الاقتران بها، أو لو أن والدتك أصرت على رفضها مقابلة هذه الفتاة.

(٤) قبعة العائدات الإيجابية (الأصفر): تتطلب تقدير الفوائد والمصالح: ما الفوائد التي تجنيها من الاقتران بالفتاة دون إقرار من قبل والدتك للاقتران بها؟، وما المصلحة المعتبرة لكليكما (أنت ووالدتك) من هذا الزواج؟.

(٥) قبعة الجديد من الأفكار (الأخضر): تتطلب التفكير في طرق جديدة مبتكرة للنظر في المشكلة: ما الطرق الأخرى للنظر في المشكلة من قبلك ومن قبل والدتك؟، وما الحلول الممكنة التي يمكن الأخذ بها؟.

(٦) قبعة ضبط التفكير (الأزرق): تتطلب العمل على تحليل ما تم عمله بشأن المشكلة، حيث ينزع الفرد إلى تقويم ما كان له من تفكير حول المشكلة: هل تمكنتما (أنت ووالدتك) من تحديد المشكلة بطريقة مناسبة؟، هل كنتما تركزان على موضوعات جانبية أكثر من التركيز على لب المشكلة؟، هل أدار كل منكما انتباهاً كافياً للتأثيرات السلبية فيما اختلفتما عليه؟. والشكل رقم (١٠) يوضح بإيجاز معاني القبعات الست وألوانها.

الشكل رقم (١٠): معاني القبعات الست وألوانها

الرقم	القبعات الست	لون القبعة
١	• **القبعة البيضاء:** استدعاء معلومات معروفة أو مطلوبة في صيغة تساؤلات.	
٢	• **القبعة الصفراء:** ترمز للتألق والتفاؤل. عندها تكتشف الإيجابيات ويبحث عن القيمة والمصلحة	
٣	• **القبعة السوداء:** أحكام ودعاوى شيطان – وتساؤلات حول عمل الأشياء. توقيع الصعوبات والأخطار: أين يكمن الخطأ؟.	
٤	• **القبعة الحمراء:** ترمز للمشاعروالحدس ظوالاندفاع. وتستخدم للتعبير عن المشاعر والمشاركة في المخاوف والحب والكره.	
٥	• **القبعة الخضراء:** التركيز فيها على الإبداع. تمثل فرصة للتعبير عن المفاهيم الجديدة والجديد من الأفكار والتصورات والخيارات.	
٦	• **القبعة الزرقاء:** تستخدم لتنظيم عملية التفكير. ميكانزم ضبط ومراقبة يضمن بأن توجهات القبعات الست في التفكير يتم ملاحظتها*.	

* للمزيد، انظر المصدر: debonogroup.com/six-thinking-hats.php.

ب) تكنيكات في تحديد المشكلة

للمساعدة على تحديد المشكلة بدقة كخطوة من خطوات حل أي مشكلة، يمكن استخدام أي من التكنيكين المقترحين من قبل بيب وماسترسون، (١٩٩٧)[١٥]، وهما: ١) تكنيك ما الذي من المشكلة وما ليس منها؟، ٢) تكنيك الأسئلة الصحفية الستة. وما يأتي شرح لكيفية استخدام أي منهما.

(١) تكنيك: ما الذي من المشكلة/ وما ليس منها؟.

يستخدم التكنيك بوصفه طريقة للتأكد من أن من يسعى لحل المشكلة يتعامل حقّاً مع لب المشكلة وليس أعراض المشكلة، أو كما يظهر من التساؤلات الآتية: ما المظاهر التي تمثل المشكلة؟، ما الذي يُعدّ في حد ذاته مشكلة؟، وما الذي لا يمت للمشكلة بصلة؟. أين تظهر المشكلة؟، ومتى تظهر أو لا تظهر مشكلة؟. والشكل (٢٦) والمتضمن (تكنيك ما الذي من المشكلة وما ليس منها) يساعد على منح المشاركين في حل المشكلة النية المطلوبة للتعرف إلى المشكلة وتحديدها[١٥].

ولاستخدام هذا التكنيك في التدريب، يمكن أن يطلب من المشاركين من المتدربين استخدام الشكل رقم، (١١) للتركيز على مشكلة معينة محل اهتمامهم. ويمكن للمشاركين أن يدونوا إجاباتهم، ويتشاركوا في الإجابات واحداً واحداً. ومنح الفرصة للمشاركين في أن يدونوا إجاباتهم قبل المشاركة في مناقشة إجاباتهم معاً، طريقة تساعد على تنظيم تعليقاتهم.

مثال: لاستخدام تكنيك (ما الذي من/ وما ليس من؟) في تحديد المشكلة لا أعراض المشكلة. قد يعزى السبب في المشكلة من قبل المشاركين في التدرب على مهارة معينة بأنه طريقة المدرب في التدريب على المهارة. وبعد استخدام هذا التكنيك، قد يكتشف المتدربون بالإجماع أن السبب في المشكلة كان موضوع التدريب، ولم تكن الطريقة إلا عرضاً من أعراض المشكلة، وليست سبباً فيها. وهكذا، يمثل هذا التكنيك طريقة عملية فاعلة لتحديد المشكلة، لا تحديد أعراض المشكلة.

الشكل رقم (١١): تكنيك: ما الذي من/ وما ليس من؟

	ما الذي من المشكلة	ما ليس من المشكلة
ماذا	. ما موضوع أو مجال المشكلة؟	. ما الذي ليس موضوع أو مجالا للمشكلة؟
الأعراض	. ما أعراض المشكلة؟	. ما الذي لا يعد عرضا للمشكلة؟
متى	. ما المشكلة الملاحظة؟	. متى لا تلاحظ المشكلة؟
أين	. أين تتجلى أو تظهر المشكلة؟	. أين لا تتجلى ولا تظهر مشكلة؟
من	. من المتأثر بالمشكلة؟	. من الذي لا يتأثر بالمشكلة؟

٢) تكنيك: الأسئلة الصحفية الستة)

مصدر هذا التكنيك الطريقة التي يستخدمها معظم مراسلي وكالات الأنباء في كتابة التقارير الأولية عن أي واقعة أو حدث مهم. والعناصر الرئيسة لأي واقعة أو حدث مهم يمكن جمعها باستخدام الأسئلة الستة الآتية:

١) من؟، ٢) ماذا؟، ٣) متى؟، ٤) أين؟، ٥) لماذا؟، ٦) كيف؟.

وتساعد قائمة «الست أسئلة» على تنظيم كيفية تحديد المشكلة بسرعة[١٥]. من ذلك أن يدعى من يسعى لحل المشكلة أن يبدأ أولاً بالإجابة عن هذه الأسئلة الستة باستخدام الشكل رقم، (١٢). ويمكن أن يلجأ المشاركون في حل المشكلة من المتدربين إلى تكنيك «العصف الذهني» في محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة الستة. طبعاً، في الوقت نفسه يقوم المدرب لهم بتسجيل الإجابات في النموذج أو على السبورة باستخدام الطباشير. وبهذه الطريقة سوف تسهم إجابات المتدربين في التحديد الدقيق للمشكلة.

الشكل رقم (١٢): تكنيك الأسئلة الصحفية الستة

الأسئلة	الإجابات
من ؟	
ماذا؟	
متى؟	
أين؟	
لماذا؟	
كيف؟	

(ج) تكنيكات في تحديد الحل المناسب

وللمساعدة على تحديد الحل المناسب من بين الحلول المقترحة للمشكلة، يمكن استخدام أيضاً أي من التكنيكين المقترحين من قبل بيب وماسترسون، (١٩٩٧)[(١٥)]، وهما: ١) تكنيك المعاضد والمضاد من الحلول المقترحة، ٢) تكنيك الترتيب والتقدير، ٣) تكنيك القبعات الست.

(١) **تكنيك المعاضد والمضاد** - Pros & Cons – **من الحلول** المقترحة أو تحليل المخرجات الإيجابية والسلبية للحلول يتحقق للأعضاء المشاركين في حل المشكلة الوصول إلى الحل الأفضل للمشكلة عندما يساهمون في زيادة المخرجات الإيجابية والسلبية للحلول. ويتمكن الأعضاء من بلوغ ذلك باستخدام النموذج الموضح في الشكل (١٣) شكل القميص T-Shirt لتحديد الإيجابيات والسلبيات لكل حل. ويأتي اسم الشكل من رسمه، إذ يقسم الرسم الشكل إلى نطاقين: نطاق الإيجابيات ونطاق السلبيات أو المعاضد والمضاد من بين الحلول المقترحة.

وفي حالة أن عدد المشاركين في اقتراح الحلول كبير، يترك كل عضو من المشاركين يكتب بصمت ما لديه من آراء حول السلبيات والإيجابيات. ثم

يشارك بها مع بقية الأعضـاء. وباستخدام هذا النموذج يتمكن الأعضاء من تقدير مدى مسـاهمة كل خيار من الحلول المقترحة في حل المشكلة قبل اتخاذ قرار نهائي بشأن الحل الأفضل من بينها.

الشكل رقم (١٣): نموذج T -Shirt أو المعاضد والمضاد من الحلول المقترحة

معاضد	مضاد
.	
.	
.	
.	
.	

(٢) **تكنيك الترتيب والتقدير**: طريقـة أخرى لاختيار الحـل الأمثل من بين الحلـول المقترحـة تتمثـل في أن يطلب من الأعضـاء المشـاركين في حل المشكلة أن يعمدوا إلى:

(أ) ترتيب الحلول المقترحة. (ب) منح تقدير للحلول المقترحة.

ويتم عمل الترتيب أو التقدير بعد مناقشة الأعضاء لإيجابيات وسلبيات الحلول المقترحة. ويفضل الترتيب في حالة أن عدد الحلول المقترحة لا يتجاوز السـبعة حلـول[١٥]. وفي حالـة أن عدد الحلول زاد عن سـبعة، فإن الأفضـلية للتقديـر، حيث يطلـب من الأعضـاء أن يرتبوا أهم عشـرة خيـارات. وذلك بمنـح ترتيب لكل حل يتراوح من رقم (١) كأعلى اختيار ورقم (٢) لما يليه في الترتيب وهكذا. وبجانب ترتيب الحلول، يمكن للأعضـاء أيضـاً أن يرصـدوا درجـات تقديـر لكل حل علـى ميزان يتألف مـن خمس نقـاط (٠ - ٥) على اعتبار أن القيمة (٥) تعني أن الحل إيجابي جدّاً، والقيمة (٠) يعني أن الحل سـلبي جدّاً – ويمكن حسـاب المعدل لكل حل لتحديد أي الحلول أكثر أو أقل قبـولاً. والحل الذي يحصـل علـى أعلى تقدير يمكن مناقشـته مرة أخرى مع الأعضاء المشاركين في حل المشكلة.

نافذة رقم (٢٦): خطوات عملية للتعامل مع أي مشكلة

١- اعمل على تمثيل المشكلة في صيغة افتراض أو في شكل تصور بصري.
٢- حدد الهدف.
٣- جزّئ الهدف إلى أهداف فرعية.
٤- اختر إستراتيجية لحل المشكلة وطبقها لإنجاز كل هدف.

* المصدر (أتكنسون وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٣٢٨)[١٦]

(د) تكنيكات للتعامل مع مواقف الصراع

لإدارة الصراع بطريقة فاعلة، حاول التدرب على استخدام تكنيكات محددة. ومن التكنيكات التي أسفرت عنها نتائج البحوث والدراسات السابقة، ويوصي بها المختصون ويدركها الحس العام ما يأتي:

١- حاول تجنب الصراع متى ما كنت متعباً أو جوعان.

٢- كن على استعداد لقبول أي عرض من شأنه تسوية الخلاف.

٣- تعامل مع الموضوع بشكل محدد لا تثير مشكلات أخرى أو تستثير انفعالات الطرف الآخر في الصراع.

٤- ركز على موضوع الصراع لا تتلهَّ عنه أو تسمح لذهنك بالتشتت.

٥- تحدث في مكان محايد لا غرفة النوم، (مثلاً في حال الصراع مع الزوجة).

٦- امنح نفسك وقتاً – لا تندفع، ولا تستعجل العواقب.

٧- احتفظ بروح فكاهية (كن مازحاً لا جادّاً فوق المطلوب).

٨- كن منصفاً عند الشجار– ابتعد عن استخدام الألقاب وكل ما يثير حساسية الطرف الآخر في النزاع.

٩- حاول أن تتحاشى الجدل عند الخصومة إبان المناسبات السعيدة كالإجازات والأعياد.

١٠- لا تضع نفسك في موقف المدافع؛ لأن ذاك أمر صعب وقاسٍ.

١١- إذا كان الصراع يتم ببطء، أي لم يحتدم بادر إلى الخروج من حلبته.

١٢- لا تقاطع خصمك ما لم تبغِ الموافقة معه فيما يذهب إليه.

١٣- استمع باهتمام لخصمك.

١٤- انظر لخصمك عندما يتكلم.

١٥- لا تكن المهيمن في أثناء المناقشة أو الجدل.

١٦- اجتهد في الوصول إلى حل للصراع[٩١:١٥٣].

- **صحيفة «متابعة التحسن في اكتساب المهارات»**

ينصح كثير من الخبراء والمدربين في مجال اكتساب المهارات الاجتماعية بأن يحتفظ كل شخص متدرب بصحيفة يسجل فيها مدى التقدم الذي أحرزه في مجال التدرب على أي مهارة من مهارات الحياة، (شخصية واجتماعية). تتضمن الصحيفة عادة قائمة تقييم لما أحرزه من تحسن في كل مهارة عبر مواقف الحياة المختلفة. وأن يسجل كل شيء يتعلق بمدى التطور الذي طرأ على اكتسابه مهارة ما: أوجه النجاح والإخفاق، ولماذا؟، والصعوبات التي اعترضت مسار تقدمه، وتحليل لأسباب ما تم الحصول عليه من مخرجات. وعلى الشخص أن يبادر إلى كتابة كل تقدم يحرزه في كل يوم مادام طرياً، ليمكنه ذلك من استدراك أوجه القصور وتعزيز أوجه التمام. وعلى أي حال الصحيفة مفيدة في تبصير الشخص المتدرب بمدى التقدم الذي أحرزه طوال فترة تدريبه. فضلاً عن مساعدته على إدراك مدى التطور الذي بلغه في تدريبه. ولا شك أن إدراكه لذلك سوف يعزز من مواصلته وإصراره على اكتساب المهارة.



الفصل الثالث

تقييم المهارات الاجتماعية

• التقييم والقياس

- اتجاهات في تقييم المهارات:

. الاتجاه الأول: التوجه السيكومتري

. الاتجاه الثاني: التوجه النمائي – الاجتماعي

• أهمية التقييم

- أنواع مناهج تقييم المهارات

١) التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢) اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣) الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤) التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين.

- نماذج لمقاييس المهارات الاجتماعية

أولاً: أدوات قياس المهارات منفردة

ثانياً: أدوات قياس المهارات مجتمعة.

الفصل الثالث

تقييم المهارات الاجتماعية

• **التقييم والقياس**: يعرف القياس بأنه منح أرقام للموضوعات والأحداث وفق قواعد معينة، بحيث يتم الربط بين ما تم للباحث ملاحظته وتلك الأرقام المعطاة. وهكذا، ترتبط عملية القياس بجمع معلومات محددة لبيانات كمية قد تكون في شكل أبعاد وأحجام وأوزان وأرقام ومسافات وفي الأوساط التربوية يشير القياس عادة إلى الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات أو مقابل أعمال أخرى بديلة تحدد من قبل القائم على العملية التعليمية. في حين يشير التقويم إلى نوعية أو قيمة أو وزن المعلومات التي تم جمعها. فإذا كان القياس يشير إلى أن وزن الطفل المولود (١٠) كيلوجرامات، فإن القيمة تشير إلى أن الطفل متعاف، (حكم تقييمي ذاتي). ولجعل التفسير أقل ذاتية وأكثر موضوعية فإن الحاجة قائمةً لاستخدام محكات أخرى مثل معايير العمر والحمية الغذائية للأم لإجراء التقويم. وفي هذه الحال، يشار إلى هذه التقويمات بأنها تقييمات [٨٤، ص٢٥٠]. وتتمثل المحكات المستخدمة عادة في تقييم المهارات الاجتماعية في الخصائص اللازم توافرها في السلوك الاجتماعي لكي يكون سلوكاً ماهراً، كالسرعة والتلقائية والإتقان.

وعلى أي حال، تقوم المناهج والطرق المختلفة في تقييم المهارات الاجتماعية على افتراض فحواه أن المهارة سلوك متعلم يظهر في مواقف معينة. ومن ثم، من كان ماهراً اليوم في موقف معين ليس بالضرورة أن يكون في المستوى نفسه من المهارة غداً. ومتى ما حدث تشابه في معطيات الموقف، فإن احتمالية الأداء في المستوى نفسه للتصرف نفسه ممكنة. والأهم أن معرفة كيف سيكون أداء الفرد في موقف معين لا يشير بالضرورة إلى كيفية تصرف الفرد في مواقف أخرى. ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى التدريب على المهارات. ولما كانت

المهارة في التصـرف مقرونة بالموقف، فإن التصـرف لا يُعدّ تصـرفاً ماهراً إلا في سـياق الموقف الذي يحدث فيه. فالموقف محدد لمستوى المهارة في التصرف. لذا كان من مطالب تقييم المهارات الاجتماعية وقياسـها: ١) تصنيف السلوك طبقاً لطبيعة الموقف الذي يسـتدعيه، ٢) توافر محك يسـتخدم للحكم على أن تصـرفاً معيناً في موقف معين يُعدّ تصـرفاً ماهراً. والمحـك الأكثر قبولاً هو أن الاسـتجابات الماهرة اسـتجابات فاعلة في مواقف محددة. ومؤشر الفاعلية ما تقود إليه المهارة في الاستجابة من عواقب قصيرة وبعيدة المدى في تلك المواقف.

• **اتجاهـات في تقييـم المهـارات**: تعكس مناهج التقييم التوجهات المختلفة في تعريف المهارات. وعلى أسـاس من هذه الحقيقة يسود في الميدان اتجاهان رئيسـان في تقييـم المهـارات الاجتماعية. وهمـا كما وردا في سلسـن وبلمور، (٢٠٠٥)[١٠]، توجه سيكومتري وآخر نمائي- اجتماعي.

- **الاتجـاه الأول: التوجـه السيكومـتري**. ويعـرف بتقليـد «التقييـم السـلوكي». والهدف من البحث في المهارات عند أصـحاب هذا الاتجاه تطوير أدوات تقييم للتعرف إلى الأطفال الموسومين بقصور في المهارات الاجتماعية. وتقويم فاعلية برامج التدخل لمسـاعدتهم على اكتسـاب المهارة في السـلوك. والمنهج الشائع الاستخدام لديهم لتقييم المهارات الاجتماعية تقدير المدرسين. وعادة ما تقيم الأبعاد السـلوكية التي تسـهم في التكيف الاجتماعي عن طريق المدرس والوالدين والأقران أو النقد الذاتي باستخدام قوائم للسلوك متعددة البنـود. ينظر أصـحاب هـذا الاتجاه للمهـارات الاجتماعية منسـوبة لأعمار جماعـة الأطفال أو مرحلة التطور في النمو. والهدف الرئيس للتقييم التركيز على التغير في المهارات الاجتماعية داخل الجماعات العمرية أكثر من التركيز على الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية. لقد أثبت اتجاه التقييم السلوكي فائدته في تحديد أبعاد السلوك المشكل للأطفال الذي يربك الوظيفة التكيفية الاجتماعية لتصـرفاتهم. وباختصار، التوجه السيكومتري في تقييم المهارات

الاجتماعية مفيد جداً لأغراض التشخيص. وتبقى حقيقة أنه اتجاه غير مرن نسبيّاً. لذا كان أقل فائدة لدراسة التطور في الكفاءة الاجتماعية.

الاتجاه الثاني: التوجه النمائي – الاجتماعي يركز على العمليات السلوكية. يستخدم أصحاب هذا التوجه مؤشرات عامة للمهارات الاجتماعية، كالقبول الاجتماعي والشعبية أو مقاييس العدوان والانسحاب. ويتم ملاحظة الأطفال المختلفين في هذه الأبعاد في أثناء أدائهم مهام اجتماعية حرجة، مثل الدخول في جماعة أقران جديدة واللعب مع الأقران وكيفية التعامل مع مواقف الصراع والتنافس. ويتضمن التقييم تحديد كيف يختلف الأطفال في المهارات الاجتماعية عندما يواجهون مهام اجتماعية تنطوي على صعوبات أو مشكلات. وانصب اهتمام أصحاب هذا التوجه على أربع مهام رئيسة في محاولاتهم للتعرف إلى الفروق بين الأطفال المهرة وغير المهرة اجتماعيّاً. والمهام هي: ١) الفروق في المكانة الاجتماعية وكيفية لعب الأطفال مع أقرانهم، ٢) مشاركة الأطفال في الأنشطة القائمة للجماعات من أقرانهم، ٣) تنظيم انفعالاتهم، ٤) ابتكار إستراتيجيات لفض الصراعات. وقد استخدم في دراسة هذه المهام مناهج الملاحظة (تجريبية/ طبيعية). وتُعدّ مناهج متميزة وقيمة لأنها تمدنا بحقائق حول ما يفعله الأطفال حقّاً في عالمهم الاجتماعي.

وعلى أي حال، يمكن استخدام كثير من الطرق لتقييم الكفاءة الاجتماعية للمتدربين على المهارات الاجتماعية أو في مساعدتهم على تقييم مهاراتهم. إذ يمكن أن تقابلهم للتعرف إلى الصعوبات التي واجهتهم عند محاولتهم الإتيان بمهارة ما، أو أن تطلب منهم مقابلة كل منهم الآخر في أزواج. ومن ثم إفادة مجموعتهم بما حدث لكل منهم عند الإتيان بالمهارة، أو أن تدفعهم لممارسة تكنيك أداء الأدوار بهدف ملاحظة سلوكهم مباشرة، أو تدفع آخرين مهمين في حياتهم لتقييم مهاراتهم. وأكثر الطرق استخداماً أن تطلب منهم أن يتمّوا الإجابة عن بنود استبانة لتقييم ممارساتهم ذات

العلاقـة بالمهارة موضـوع التقييم باسـتخدام قلم وورقة، حيـث يقيمون تلك التصرفات على سلسلة من موازين التقدير.

- **أهمية التقييم:** التقييم عنصـر رئيس من عناصر عملية التعليم والتدريب على المهارات لأسباب منها:

١. يـزود التقييـم المدرب والمتدرب بمعلومات مهمـة عند كل مرحلة من مراحل التعليم والتدريب على المهارات.

٢. يبدو التعلم والتدريب فاعلاً عندما يشـعر المتعلم بأنه في موقف تحدٍّ للعمل في سبيل بلوغ أهداف متقدمة ومناسبة. لذا، فان تقييم نقاط القوة والضـعف عند المتعلم مهمة لاختيار مـواد التدريس والتدريب على المهارات، وما يرتبط بها من أهداف.

٣. التقييـم المسـتمر للتحقـق من مـدى فهم المتعلم لمـواد منهـج التعليم أو التدريب تزود المتعلم بتغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم والمدرس أو المدرب عن مدى التقدم الذي تم إحرازه لبلوغ أهداف عملية التعلم والتدريب.

٤. التقييـم المقـنن للتعرف إلى مـدى تقدم المتعلم والمتـدرب وما تنتهي إليه عمليـة التقييم من مخرجات تزود المعنيـين بالتعليم والتدريب بمعلومات حول مستويات الإنجاز بين المستهدفين بالتعليم والتدريب تمكـن من اتخاذ قـرارات فاعلـة تسـهم في تطوير برامـج التعليم والتدريب.

٥. تسـهم عمليـة التقييم لـلأداء بتزويـد القائمين على عمليـة التعليم والتدريـب بمصـادر معلومات أخـرى ذات علاقة ببلـوغ مخرجات التعلم والتدريب المرغوب.

٦. التقييـم الذاتـي من قبـل الطالب للتحقق من مـدى تقدمه في عملية التعلـم له تأثيره في تثمينه لمهاراته وتعزيز دافعيته والتوجيه الذاتي من قبله لعملية تعلمه[٨٤، ص٢٥٠].

- **أنواع مناهج التقييم:** بناء على التنوع في اتجاهات «تقييم المهارات» تنوعت مناهج تقييم المهارات الاجتماعية، ويمكن حصر أبرزها في المناهج الآتية:

١- التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢- اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣- الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤- التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين كالوالدين والمعلمين والأقران.

وما يأتي وصف مختصر لكل منها:

١- التقارير الذاتية

تجرى باستخدام الورقة والقلم، ويتحقق ذلك بأن يطلب المدرب من المتدربين – باستخدام الورقة والقلم – تزويده بتقرير ذاتي عن مدى تمهرهم اجتماعيّاً. والفكرة الأساسية وراء هذا الاستخدام في القياس هي الحصول على عينة من استجابات المفحوصين لقائمة من البنود يفترض أن تكون ممثلة لمواقف شائعة تتطلب مهارة معينة. ويتم الحصول على درجة منفردة لكل مفحوص مبنية على إجاباته على بنود المقياس. وتعكس الدرجة التي يحصل عليها المتدرب مقدار التمهر في السلوك. وهذا المنهج يساعد على الخروج باستنتاجات حول المهارات الاجتماعية للمتدرب من خلال نوع الاستجابة التي تم له اختيارها من بين الاستجابات المعطاة له على كل بند من بنود المقياس. وتمثل هذه الطريقة منهجاً غير مباشر في التعرف إلى مستوى المهارة. هذا، ولما كانت هذه الطريقة هي الطريقة الشائعة في تقييم المهارات الاجتماعية، كان هناك كثير من استبانات وبطاريات التقييم. ومثال التطبيق لهذه الطريقة ما يعرف بأداة مسح المهارات الاجتماعية Social Skills Survey التي تتألف من قائمة من المهارات في مجال التواصل والتفاعل مع الآخرين. يطلب من المستخدم لها أن يضع تقديراً لذاته وفقاً لمستوى الكفاءة في كل مهارة من المهارات المدرجة في أداة المسح. وتمثل الدرجة الكلية للإجابة عن

بنود الأداة مؤشراً على مستوى الكفاءة في مهارة التعامل مع الآخرين. والشكل رقم (١٤) يتضمن أمثلة لبنود الأداة.

الشكل رقم (١٤): أمثلة لبنود أداة مسح المهارات الاجتماعية

التسلسل	البنود	الدرجة				
		١	٢	٣	٤	٥
١	أحرص على الدخول مع الآخرين بغض النظر عن مقاماتهم.					
٢	أرغب في أن أكون منعزلاً عن الآخرين.					
٣	عادة أقاطع الآخرين عند التحدث معهم.					
٤	أتنبه عند التحدث مع الآخرين بأن أكون متسقاً في حديثي.					
٥	أحرص ألا أتورط في انتهاك قواعد السلوك المناسب.					

* المصدر (برينثويت،١٩٩١)[٩٩]

٢- اختبارات تمثيل الدور سلوكيّاً

منهج شائع لتقييم المهارات الاجتماعية. ويتفوق هذا المنهج على سابقه في مزايا عدة. فهو مصمم لتقديم عينات من التصرفات المطلوب التمهر عليها، تحفز المتدرب لمحاكاة الممثل لها في أدائه. وتتسم بأنها مباشرة، إذ تمكن من الخروج باستنتاجات مبنية على سلوك يفترض أن يكون مشابهاً لذلك السلوك الذي يأتيه المتدرب في حياته. وتمثيل الدور عادة ما يسجل على شريط مرئي أو مسموع. طبعاً، محتوى الشريط سوف يساعد فريق المحكمين على منح المتدرب درجة على مستوى المهارة في السلوك الذي قام بتمثيله

لتمثل في مجموعها الدرجة الكلية لاجتيازه اختبار المهارات. وتُعدّ الدرجة الكلية مؤشراً صادقاً وثابتاً لمهارته الاجتماعية.

٣- الملاحظة للأداء شبه الطبيعي

يتم التقييم من خلال ملاحظة وتقدير أداء المتدرب لمشاركته في أنماط من التفاعل الاجتماعي شبه الموجه أو شبه الطبيعي. ويوجه فريق الحكام عادة إلى أن يجتهدوا في تشكيل انطباعات عن المستوى العام لمهارات المتدرب الاجتماعية تبنى على ملاحظتهم لأداء المتدرب حين اندماجه في المشاركة. وتمنح الدرجة الكلية للأداء باستخدام ميزان محدد للتقدير. وما يميز هذا المنهج أنه أقل توجيهاً وأقل اصطناعية من تمثيل الدور؛ لأنه قريب من التعبير الحقيقي عن السلوك الفعلي للمتدرب. وفي أحايين لا يعي المتدرب أن سلوكه يخضع للتقويم. فالتفاعل عادة يجري مع متعاون. ويوجه هذا المتعاون بأن يتفاعل مع المتدرب بشكل طبيعي ما أمكن أو أن يوجه سلوك المتدرب وفقاً لسيناريوهات معدة مسبقاً. تتمثل هذه السيناريوهات في سلسلة من الأحداث المتتابعة. يطلب من المتعاون الإتيان بها ليدفع المتدرب على الإتيان بالسلوك المراد تقويمه.

٤- التقدير من قبل أشخاص مهمين

ويتلخص ذلك بأن يطلب من أشخاص مهمين في حياة المتدرب (أولياء أمور – مدرسين – زملاء – جيران – رؤساء عمل) أن يقيموا المهارة في السلوك اليومي للمتدرب في بيئته. ومن ثم منحه درجة في جدول تقدير مصمم خصيصاً لتقييم السلوك. والميزة الرئيسة لهذه الطريقة هي الحصول على ملخص تقدير مبني على عينة كبيرة، وممثلة لمظاهر سلوك المتدرب في مواقف متعددة. ويمكن تقدير مستوى الأداء للمهارة باستخدام مستويات في التقييم متنوعة، مثل:

١) موازين تقدير المدربين. ٢) موازين تقدير الزملاء.

٣) التمارين السسيومترية. ٤) الملاحظة الطبيعية.

ويمدنا هـذا المنهج بمعلومات قيمة ومفيـدة، (٢٠٠٦)[١٠]، غير أنه يُعدّ أقل كفاءة من حيث إجراءات الضـبط والتعيـين. فالتباين في تقديرات فريق الحكام وارد. ومن ثم يصـعب المقارنة بين التقديرات ما يضـعف من صـدق الطريقة في التقييم.

هـذا، وبغض النظر عـن الاتجاه والمنهـج في تقييم المهـارات، فالقياس للمهـارات يتحدد بتفاعل معقد بين خمسـة عوامل هي: ١) الوحدة السـلوكية المسـتهدفة بالتقويم، ٢) السياق الموقفي،٣) الأهداف السلوكية، ٤) التنوع في المخرجات السلوكية، ٥) الشخص الفاعل للتصرف.

وعمومـاً، تتألف المهـارات الاجتماعية من وحدات سـلوكية محددة. هي بمثابـة لبنـات البناء لـلأداء في كل موقـف اجتماعي. ففي تفاعـل معين بين اثنين مثـلاً، بعض الوحدات السـلوكية التي يمكن اعتبارهـا مهارات: ارتفاع معدل الصـوت، ارتفاع معدل الاتصـال بالعين، تكرار استخدام الابتسامات، أو النزعة لاسـتخدام محتـوى لفظي معين. بمعنى آخر أن المهارة خصيصـة لسـلوك الشخص في موقف معين وليست خصلة كامنة في تكوينه الشخصي°. فالفرد لا يملك مقداراً معيناً من المهارات الاجتماعية أكثر من كونه ماهراً أو غير ماهر في التصرف في موقف معين ووقت محدد.

- **نماذج من مقاييس المهارات الاجتماعية**

نظراً لما حظيت به المهارات الاجتماعية من اهتمام كطرق لتهذيب الذات والسلوك وتحسـين الأداء وتطوير وتنمية العلاقات بين الأشخاص في مختلف الأوسـاط والبيئات. فقد تولـد اهتمام بالغ في التعرف على مكامن القصـور

والتمام فيها من قبل المهتمين بدراستها على مستوى التنظير والتطبيق. وعلى أساس من هذه الحقيقة توفر الكثير من أدوات التقييم والقياس للمهارات الاجتماعية. ويلاحظ أن تصميم وبناء هذه الأدوات يأتي في واحد من شكلين: ١) شكل أداة مفردة خاصة بالتعرف إلى مدى حيازة الشخص لمهارة بعينها، كما هي الحال مع التوكيد أو التعاطف كمهارة، ٢) شكل أداة مجتمعة، متعددة الأبعاد تقيس مهارات متعددة كالاتصال والتواصل وإدارة الذات والتوكيد والتعاطف وحل المشكلات وإدارة الصراع والتحكم في الانفعالات. وغالباً ما تجمع في إطار منهج واحد كما هي الحال مع تلك المقاييس المبنية في الأصل على نموذج الذكاء الانفعالي.

أولاً: أدوات قياس المهارات منفردة: تقيس عناصر محددة من مهارة معينة أو أبعاداً معلومة من تلك المهارة. وخير مثال على ذلك الأدوات المعدة لتقييم مهارة التوكيد وقياس التعاطف. وما يرد أدناه وصف لأمثلة لها:

١- تقييم مهارة التوكيد

عادة ما يتم تقييم التوكيد باستخدام أدوات، مثل: ١) المقابلات، ٢) إحدى الأداتين الآتيتين أو كليهما: أ) الملاحظة، من خلال تقدير أداء سلوك المستهدف بالتقييم في مواقف توكيد حقيقية، أو في مواقف مصطنعة باستخدام منهج تمثيل الأدوار، ب) التقارير الذاتية، حيث يطلب من المستهدف بالتقييم تعبئة استبانة تقيس التوكيد كما في مقياس راثس (١٩٧٣) للتوكيد[٨٩]. وفي بعض الاستبانات يقدر المستهدف بالتقييم درجة وصفه لعدد من التصرفات التوكيدية المختلفة التي تمثل طريقته في رد الفعل لمواقف حياتية تتطلب توكيداً. انظر مسميات لمقاييس أخرى، وأمثلة لمواقف افتراضية في قياس التوكيد في سرافينو (١٩٩٠، ص ٤٣٣)[٥٧] ويتضمن الشكل رقم (١٥) بنوداً من مقياس راثس، (١٩٧٩)[٨٩].

الشكل رقم (١٥): أمثلة من بنود مقياس التوكيد

تسلسل	البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	عادة أجد صعوبة في أن أقول: «لا».							
٢	أنا منفتح وصريح في التعبير عن مشاعري.							
٣	أرتبك عندما أحاول إعادة سلعة اشتريتها من بائع.							
٤	أتجنب أن أسأل أسئلة؛ خوفاً من أن أوصف بالغباء.							
٥	أتجنب إيذاء أحد، حتى إن جرح شعوري.							

٢. قياس التعاطف

نظراً لأن التعاطف يمثل قاعدة رئيسة لكثير من أنماط السلوك الاجتماعي، فقد توافرت له مقاييس متعددة. وفي الوقت نفسه سهلة التطبيق. وبعض هذه المقاييس قصد بها فحص مشاعر مقيدة بمواقف معينة، حيث تستثار هذه المشاعر بواسطة معاناة شخص آخر، ويعرف هذا النوع من التعاطف بالقابلية للتعاطف. ويستثار هذا المستوى من التعاطف إجرائيّاً من خلال تصميم سيناريوهات تحفز معاناة الشخص الآخر، ومثاله سيناريو يتضمن شخصاً يشارك زبوناً مشاعره حين فقد نقوده في السوق، وغير قادر على دفع قيمة سلعة اشتراها. وأخرى قصد بها فحص مدى التهيؤ الدائم للتعاطف مع ذوي الحاجات من الناس، ويعرف بالتعاطف الطبعي. وتقوم هذه الطريقة في القياس على افتراض فحواه أن الأفراد متفاوتون في التعاطف كسمة شخصية، فبعض الناس أكثر تعاطفاً من غيرهم[٦٧:١٢٢].

ومـن المقاييـس الذائعـة الصـيت في قياس التعاطف مقيـاس ديفس، (٢٠٠٠) أو مـا يعرف بالمقياس «الذاتي للتعاطف». يتألف المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية. كل مقياس منها يتألف من سبعة بنود. وتحدد هذه الأبعاد الثلاثة في مجموعها كيف يكون ارتباطنا بالآخرين عميقاً، وكيف نفهم أو نتفهم منظورهم، وكيف نشاركهم الشعور. وطريقة ديفس في تعدد الأبعاد مبنية – في جانب منها – على التكامل بين العطف والتعاطف، فالمفهومان منفصلان لكنهما مرتبطان ببعض، وما يجمع بينهما هو القدرة في الاستدلال على الخبرة، وينعكس التعاطف في البنود الخاصة بتبني المنظور. في حين ينعكس العطف في البنود الخاصة بالاهتمام التعاطفي(١٢٩:٦٧). ويتضمن الشكل رقم (١٦) أمثلة لبنود أبعاد مقياس ديفس (٢٠٠٠).

الشكل رقم (١٦): أمثلة لبنود مقياس التعاطف لديفس (٢٠٠٠م)

البنود	البعد	أمثلة للبنود
١- ٧	الخيال	عند قراءتي لقصة أو رواية ممتعة، أتخيل كيف أشعر لو أن أحداث تلك القصة قد حدثت لي.
٨ – ١٤	تبني المنظور	أحاول أحياناً فهم أصدقائي بشكل أفضل عن طريق تخيل كيف تبدو الأشياء لهم من وجهة نظرهم.
١٥ – ٢١	الاهتمام التعاطفي	لدي عادة مشاعر اهتمام بمن هم أقل حظّاً مني من الناس.

وقد تمكن آيكس (١٩٩٣)[٦٤] من تطوير مقياس للدقة في التعاطف مبني على أساس المكونات الرئيسة للتعاطف، وهما: ١) الفهم التعاطفي، ٢) التعبير التعاطفي. إذ يفترض آيكس أن أوضح طريقة لقياس الدقة في التعاطف أن تقارن بين المحتوى الفعلي لأفكار ومشاعر المستهدف بالتعاطف مع ما يقابلها من الأفكار والمشاعر المستدل عليها من قبل المتعاطف، ويتمثل ذلك بالسؤال: هل هذه الاستدلالات دقيقة أم غير دقيقة؟.

والكم الكبير من أدبيات البحث في التعاطف يكشف عن توافر مقاييس فزيولوجية، غير أنها – في الغالب – تقيس التعاطف من جانب واحد، (الشخص الملاحظ أو الملاحظ لكن ليسا معاً). ويقوم هذا النوع من القياس على افتراض فحواه أن ملاحظة شخص يعاني ضائقة يولد إشارات تفيد بوجود إثارة انفعالية تتمثل في استجابة تلقائية من الجهاز العصبي وتعابير وجه واستجابات ذاتية عند من يلاحظه. وقد عمد لفنسون ورويف (١٩٩٢)[٦٢] إلى قياس مثل هذه المظاهر بدقة بين أفراد عينة من الأزواج في تجربة له استخدم فيها مقاييس لمعدل التغيرات الفزيولوجية في استجابة كل شريكين لبعضهما.

وعلى افتراض أن التعاطف متغير موقفي يمكن قياسه على أساس التعرض لسلسلة من الأحداث الموقفية المحددة، فقد اتخذ المنهج في قياس التعاطف منحى تجريبيّاً. إذ أجريت عدد من التجارب أحدها للكبار، واستخدمت فيها قوائم الصفات. وأخرى للصغار، اعتمدت على مؤشرات غير لفظية. ومثال النوع الأول من التجارب دراسة كوك وباتسون وماكديفس (١٩٧٨)[١٠٠]. وفي هذه التجربة يسمع المشاركون في التجربة عن طالبة تبحث عن مشاركين في بحث لها في الحصول على درجة ماجستير. واجهت صعوبة في الحصول على متبرعين وغير قادرة على دفع أجور لمن يشارك من المستأجرين. وتم في هذه التجربة تطبيق استبانة للاستجابة الانفعالية كمقياس للاهتمام التعاطفي. واستخدم لذلك ثماني صفات هي: متعاطف،

متأثر / متحسس، رقيق القلب، محزون، محرك، مهتم، شفوق، دافئ. وتتدرج الاستجابة من سبع نقاط: (١) ليس على الإطلاق، (٧) تماماً. وطلب من المستجيبين أن يعبروا عن خبرتهم مع كل حالة انفعالية. وللتعرف إلى الأهمية النسبية للاهتمام التعاطفي والتأزم الشخصي، تحسب درجة الاختلاف عن طريق طرح معدل درجة التأزم الشخصي من معدل درجة الاهتمام التعاطفي. ومن خلال تقسيم درجة الاختلاف في الوسيط يصبح من الممكن المقارنة بين الأشخاص الأكثر اهتماماً تعاطفيّاً من الأكثر تأزماً شخصيّاً. ومن يحصل من المستجيبين على درجة إيجابية على هذا المقياس يكون مدفوعاً أكثر بالاهتمام التعاطفي لا التأزم الشخصي[٦٧:١٣١]. واستخدم في النوع الثاني من التجارب تعابير الوجه والإيماءات بوصفها مؤشرات على التعاطف في الموقف المقيس. والإجراء المتبع عادة في القياس يتمثل في تعريض الأطفال لمشاهدة فيلم يثير الانفعالات، حيث يظهر الفيلم أطفالاً آخرين يعانون (مثلاً، بسبب إصابات في الملعب). وباستخدام المرآة، يتم تصوير تعابير وجوه الأطفال الانفعالية بالفيديو.

وعلى الرغم من تعدد التعابير، إلا أن الاهتمام ينصب على ما يشير إلى الاهتمام التعاطفي والتأزم الشخصي. وتشير التعابير (حزين – مهتم مثلاً) إلي الاهتمام التعاطفي، بينما تفيد تعابير التوتر في التعرف إلى التأزم الشخصي. وفي تجارب أخرى يستخدم لحن الصوت عند الأطفال. إذ يحكم على نمط الارتياح في الصوت عند الحديث مع القرين المتأزم. ويمثل الفرق في درجة الصوت بين لحن الارتياح والاهتياج مدى غلبة مشاعر التعاطف[٦٧]. للمزيد حول قياس التعاطف، انظر الدخيل الله (٢٠٠٤)[٦٦].

ثانياً: أدوات قياس المهارات مجتمعة: على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يستخدم بوصفه إطارعمل للتدريب على المهارات الاجتماعية وتقييم مدى الكفاءة والقصور فيها، فقد قام عدد من الباحثين بتطوير مقاييس

مبنية على النموذج الأصلي للذكاء الانفعالي، حيث تمثل مهارات اجتماعية، مثل التوكيد والتواصل والتعاطف والتفكير وحل المشكلات وإدارة الذات والصراع، أبعاداً لها. ومن أمثلة ذلك:

١- مقياس الكفاءة الانفعالية لبوياتزس وآخرون، (٢٠٠٠)[١٠١] ويرمز له بالرمز [ECI]. ومن ميزاته أنه يجمع بين التقارير الذاتية وتقييم الملاحظ. ويقيس أربعة مظاهر للذكاء الانفعالي هي: ١) الوعي بالذات وتتضمن مقاييس الوعي الانفعالي بالذات والتقييم الدقيق للذات والثقة بالذات، ٢) إدارة الذات ويتضمن مقاييس ضبط الذات والموثوقية والضمير والتكيف والتوجه للإنجاز والمبادرة، ٣) الوعي الاجتماعي وتتألف من التعاطف والوعي التنظيمي والتوجه للخدمة، ٤) المهارات الاجتماعية، وتتضمن مقاييس تطوير الآخرين والقيادة والتأثير والاتصال وإدارة الصراع وبناء الروابط وعمل الفريق والتعاون. وتقاس مثل هذه الكفاءات عن طريق الطلب من ملاحظين تقييم الشخص المستهدف بالقياس، وفي الوقت نفسه دفع المستهدف بالقياس ليقيم نفسه باستخدام مقياس تقرير ذاتي.

٢- مقياس بار أون (٢٠٠٠)[٦٠]، الذي ينشد قياس مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد في التغلب على مطالب وضغوط البيئة يتألف من (١٣٣) بنداً مختصراً على ميزان ليكرت، حيث تتراوح الإجابة لكل بند (من نادراً جداً – ينطبق علي فعلاً). وقد ترجم إلى (٢٢) لغة. وتم تطبيقه في أكثر من قطر مع تنوع في نتائج صدقه وثباته، (بار أون، ٢٠٠٠، ص٣٦٤). وينقسم هذا المقياس إلى خمسة أجزاء، هي: ١) ما هو داخل الشخص Intrapersonal بما في ذلك مقاييس الوعي بالذات والقدرة على توكيد الذات والقدرة للنظر للذات بإيجابية، ٢) ما بين الأشخاص Interpersonal، ويدخل فيه مهارات، مثل

التعاطف والعلاقات البينية والمسؤولية الاجتماعية، ٣) إدارة الضغوط، وتشمل مهارات مثل مهارة تحمل الضغوط وضبط الاندفاع، ٤) التوافق، ويتضمن مهارات المرونة وفض المشكلات، ٥) المزاج العام ويدخل فيه السعادة والتفاؤل.

٣- مقياس تت وآخرون (١٩٩٧)، الذي يتألف من (١٤٦) بنداً لقياس مظاهر انفعالية، مثل: ١) التعرف إلى الانفعال في الذات والآخر، ٢) التعبير الانفعالي غير اللفظي، ٣) التعاطف، ٤) انتظام الانفعالات في الذات وفي الآخرين، ٥) التخطيط المرن، ٦) التفكير الابتكاري، ٧) المزاج الموجه الانتباه، ٨) تحفيز الانفعالات (المزيد في[١٩:٢٩٧]).

٤- مقياس جولمان (١٩٩٥،١٩٩٧) للذكاء الانفعالي، حيث يتوافق في محتواه مع المقاييس العلمية للذكاء الانفعالي، وإن لم يقصد به الاستخدام العلمي، ابتكره جولمان (١٩٩٥)[١٠٢] وحظي بشعبية كبيرة وذاع صيته على مستوى تجاري. يتألف من (١٠) بنود في صيغة مواقف افتراضية تمثل أبعاداً مختلفة للذكاء الانفعالي أحدها التعاطف. ومن أمثلة بنوده البند الذي ينص على القول: «اصطحبت جماعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم الأربع سنوات للحديقة، شرع أحدهم فجأة بالبكاء؛ لأن الآخرين لم يشاركوه لعبه، ماذا تفعل: ١) لا تأبه به، وتدع غيرك من الأطفال يتعامل معه بطريقته الخاصة به في التعامل، ٢) تتحدث إليه، وتساعده ليفكر كيف يدفع الآخرين للعب معه، ٣) تخبره بطريقة لطيفة ألا يبكي، ٤) تحاول أن تصرفه عن البكاء بأن تطلعه على أشياء أخرى يمكن أن يلعب بها». والإجابة الصحيحة - كما يرى جولمان - هي رقم (٢) لأنها تعبر عن تعاطف ينمّ عن ذكاء انفعالي، فالمستجيب هنا عمل كمدرب لطفله لحظة غضبه. وذلك بمساعدة طفله على فهم ما الذي أغضبه، وبماذا يشعر، والخيارات المتاحة أمامه ليجربها.

٥- مقياس أبوناشي (٢٠٠٢)[١٠٣] لاختبار الذكاء الوجداني (الانفعالي). وتألف من (٨٥) بنداً منها اللفظي وغير اللفظي. تألف الجزء اللفظي من (٦٦) عبارة لفظية ومواقف. في حين تضمن الجزء غير اللفظي من (٢٧) شكلاً وصورة. وكان من أبعاده الرئيسة التعاطف. وقد أسفر التحليل العاملي لبنود المقياس مجتمعة عن تشبع التعاطف على (٧) بنود من بنود المقياس، لتشير إلى مدى تفهم الفرد للآخرين واستخدام ذلك التفاهم في الانسجام معهم وإظهار مشاعر تعاطفه في المواقف التي تتطلب ذلك، (للمزيد عن هذه المقاييس وتطبيقاتها، انظر، الدخيل الله)[٦٦].

٦- مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية لرونالد ريجيو (١٩٨٦)[١٠٤]. يبني ريجيو(١٩٨٦) تعريفه للمهارات الاجتماعية على افتراض أنها قدرات اجتماعية واستراتيجيات متعلمة. واستخدامه لمصطلح المهارة هنا واسع. بمعنى أن ما يمثل قدرة اجتماعية معينة أو مهارة محكوم بأعراف اجتماعية وثقافية معينة تنظم التواصل بين الأشخاص. والمهارة الاجتماعية ليست تكويناً مفرداً، بل تشكيلة مؤلفة من عدد كبير من المهارات الأساسية. وعلى افتراض أن المهارات الاجتماعية مهما تعددت وتنوعت، فإنه يمكن جمعها في بعدين من مهارات التواصل هما: الإرسال والاستقبال. فقد تمكن من تصميم مقياس يجمع فيه بين قياس جميع أنواع المهارات الاجتماعية (رئيسة وفرعية) في ستة أبعاد رئيسة للمهارات الاجتماعية. والأبعاد الرئيسة للمهارات الاجتماعية التي تضمنها المقياس تتمثل في ست مهارات أساسية، هي: ١) التعبير الانفعالي، ٢) الحساسية الانفعالية، ٣) التحكم الانفعالي، ٤) التعبير الاجتماعي، ٥) الحساسية الاجتماعية، ٦) الضبط الاجتماعي. ويؤكد جريجيو أن الست مهارات التي اشتمل عليها المقياس تمثل مهارات التواصل الاجتماعي في بعديه «التواصل الانفعالي غير اللفظي والتواصل الاجتماعي اللفظي»، وتتراوح في الأساس بين مهارات الإرسال والاستقبال والضبط أو التحكم. هذا، وقد تمكن ريجيو (١٩٨٦)[١٠٤] من فحص سلامة مقياسه. وحصل من النتائج على ما يدعم صدقه وثباته. ويوضح الشكل رقم (١٧) بنود هذا المقياس.

الشكل رقم (١٧): مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية (ريجيو، ١٩٨٦)

البعد	المهارة	البنود
١	التعبير الانفعالي	• أنزع إلى التقليل من غيري عندما أكون محبطاً. • دائماً ما يقال عني: إن لدي عيوناً تجيد التعبير عما في نفسي. • عادة أميل لأن أكون نجم الحفل.
٢	الحساسية الانفعالية	• ليس صعباً على غيري أن يخفي عني مشاعره. • إبان المناسبات، من السهل علي أن أعرف فيما إذا كان غيري مهتمّاً بي. • عادة ما يقال عني: إني شخص حساس ومتفهم.
٣	التحكم الانفعالي	• لدي قدرة على كظم مشاعري الحقيقية حول أي شخص. • أنا جيد في الحفاظ على سمتي حال غضبي. • لو حدث أني لم أجد متعة بأداء عمل ما، فإن لدي القدرة بأن أبدو راضياً عنه.
٤	التعبير الاجتماعي	• خلال الحفلات، أستمتع بالحديث مع عدد كبير ومتنوع من الناس. • عند مناقشة أي موضوع، أجد نفسي أشارك في الحديث أكثر من غيري. • دائماً أكون أنا المبادر في التعريف بنفسي عند مقابلة من هو غريب عني.

٥	الحساسية الاجتماعية	• أعتقد أحياناً أنني آخذ الأشياء التي تقال لي من قبل الآخرين بأنها شخصية. • عادة أقلق من أن الناس سوف تسيء تفسير ما أقول. • يؤكد والدي، خلال تنشئتي لي، أهمية السلوك الحسن.
٦	الضبط الاجتماعي	• من السهولة أن أؤدي أدواراً مختلفة في أوقات مختلفة. • عندما أكون في جماعة من الأصدقاء عادة ما أكون أنا المتحدث باسم الجماعة. • أرى أني أناسب كل أنواع الناس، الكبير والصغير والغني والفقير.

• المصدر (ريجيو[١٠٤]، ١٩٨٦، ص ص ٦٤٩-٦٦٠).

(١) مصطلح الذكاء الانفعالي يقابل لفظ Emotional Intelligent بالإنجليزية. ويلاحظ أن هذا المصطلح لم تستقر له ترجمة بالعربية. فمن قائل إنه يعني الذكاء الوجداني ومن قائل إنه يعني الذكاء العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠). وفي نظر الباحث أن هذه الترجمات لا تشير بدقة إلى المعنى المراد، وإن كانت تنطوي على بعض مضامينه. إذ إن مصطلح وجدان affect أو وجداني affective يشير إلى أي حالة نفسية يشعر بها الفرد وبطريقة ما تقويمية (إيجاباً أو سلباً). وفي الواقع، أن مدى الظاهرة التي يشملها مصطلح الوجدان ليس مقصوراً على الأمزجة والانفعالات بل المسرات والآلام والحب والكره، (الدخيل الله، ٢٠٠٤). ويتضح من هذا أن الوجدان مصطلح يتسم بالشمولية ليدخل فيه المزاج والانفعال والعاطفة. وهذا ما يتعارض مع مصطلح الذكاء الانفعالي كما يصفه مبتكروه، (جولمان، ١٩٩٥، سالوفي وماير، ١٩٩٧). إذ ينطوي في وصفهم له على القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات داخل الذات وعند الآخر والتحكم بها. ولذا كان ترجمة الباحث له بأنه انفعالي، أو كما يشير إلى ذلك المعنى النفسي الاجتماعي للمصطلح من قبل مبتكريه، (للمزيد انظر الدخيل الله، ٢٠٠٤)[٦٦].

قائمة المراجع



قائمة المراجع (١-٢)

1- Argyle.M..Social Skills.In Mackintosch. N.J. & Colman .eds.).Learning and Skills.London and New York: Longman.1995.Pp. 76.103-

2- Giles. B..Social Psychology. London: The Brown Refrence Group Plc. 2005.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، المصـباح المنير في غريب الشـرح الكبير للرافعي، تحقيق الدكتور/ عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧.

4- Weis.R.L..Operant Conditioning Techniques In Psychological Assessment.In P. McReynolds.(ed) Advances In Psychological Assessment.Palo Ato.Cal.: Science and Behavior.1968 .

5- McGuire. G. & Priestly. Ph.. Life After School: A Social Skills Curriculum (1st.ed.) Oxford. UK.: Pergamon Press1981..

6- Nelson-Jones. R..Human Relationship Skills: Coaching and Self Coaching4.th. Edition. London: Routledge2006 ..

7- Gresham. F.M..Assessment of Childrens Social Skills.Journal of Social Psychology.1990. Vol.19.No.2. Pp.120-133.

8- Foster. Sharon. Critical Elements In the development of Childrens Social Skills.In Ellis. R.& Whitington. D..(edrs). New Direction In Social Skills Training.London & Canberra. UK: Croom Helm.1983. Pp.229.265-

9- Holdstock. Len.Sill Acquisition.Part II.In Radford. J. & Gover. E.A. A Textbook of Psychology2.nd.ed. London: Routledge1992.. Pp.764.784-

10- Gillessen. A.H.N. & Bellmore. A.D.. Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. In Smith.P.K. & Hart. G.H.Blackwell Handbook of Childhood Social Development.Malden. MA. USA: Blackwell Publishing Ltd..2004. Pp.355.374-

11- McFall. R.M.. A Review and Reformation of the Concept of Social Skills. Behavioral Assessment.Vol.4.Pp.133-.

12- Coon. Dennis.Essentials of Psychology8 .th. 8th.Edition. Belmont.CA: Wadswarth/ Thomson Learning2000 ..

13- Powless,D.L.. & S.Elliott,1993,Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers and Parents Ratings,Journal of School Psychology,Vol. 31, No.2,1993.

14- Trenholm, S. & Jensen,A.,Interpersonal Communication,Wadsworth Publishing Company, Belmount,CA.: 2000.

15- Beebe,S.A. & Masterson, J.T., Communicating In Small Groups: Principles & Practices5),th.ed.),New York: Longman Adison Wesley Longman,Inc1997 ,.

16- Atkinson,R.L., & Others,Hilgards Introduction to Psychology13),th.ed.),Fort Worth, Philadelphia: Harcourt College Publishers2000,.

17-Trevithick, P.,Social Work Skills: A practice handbook2 ,nd.Edition., Berkshire, England: Open University Press,McGraw-Hill Education.2005 ,

18- Hall, E.T., Beyond Culture,Gaden City, New York: Anchor Books / Doubleday, ..1977

19- Salvoy, P., Woorly, A., & Mayer, J.,Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement,In Garth, J., Fletcher, O, & Clark, M.S.,Blackwell handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes, Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.,2001, Pp. 279 – 307.

20 -Dowd & Tiemey,Teaching Social Skills to Youth 2nd Revised Edition, Boys Town, Nebraska: The Boys Town Press.2005 ,

21- Bull, P. & Frederikson, L.,Non – Verbal Communication, In Argyle, M. & Colman, A.M. (edrs),Social Psychology2,nd. London,UK: Addison Wesley Longman Limited.1998 ,

22- Reardon, R.C., Hersen, M., Bellack, A.S. and Foley,J.M., Measuring Social Skills,In Grade School Boy, Journal of Behavioral Assessment,1979 , Vol. 1,Pp. 87105-

23- Shaffer, D. R.,., Social and Personality Development Wadsworth A division of Thomson Learning, Belmont,CA.2000,.

24- Vangelisti,A.L., Knape, M.L. & Daly, J.A., Conversational Narcissism, Cmmunication Monographs, Vol.57, Pp.274-251,

25 - Wolski, Bobette ,Field,D. and Baharij, J., Legal Skills: A Practical Guide for Students,Sydney, Australia: Lawbook Co.2006,.

26- Brehm,S.,Miller, R.,Perlman, D.& Campbell,S., Intimate Relationships, Boston: McGraw Hill.2002 ,

27- Elias,M. & Others,Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators,Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development,USA1997,.

28- Tindale,R.S.,Meisenhelder, H.M.,Dykema-Engblade, A.A. and Hogg,M.A. « Shared Cognition In Small Group, In Hogg, M.A. & Tindale, R. S.,Blackwell Handbook In Social Psychology: Group Processes,Oxford, UK: Blackwell Publishers, Limted.,2001 , Pp. 1- 30.

٢٩ – نيسبت،ريتشارد إي،جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف، ولماذا؟، ترجمة شـوقي جلال، سلسـلة عالم المعرفـة (٣١٢)، الكويت: المجلس الوطنـي للثقافة والفنون والآداب، فبراير، ٢٠٠٥م.

30- Adler. R.B. & Towne. N.. Looking Out / Looing In 7th.Edition. Fort Worth. Philaddelphia: Harcourt Brace College Publishers1999 ..

31- Petty. R.E. & Cacioppo. J.T.. Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches. Dubuque. Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers1981 ..

32- Smith. E.R. & Mackie. D.M.. Social Psychology3 .rd. ed. New York: Psychology Press.2007 .

33- Kinch. J.W..Social Psychology. New York: McGraw-Hill Book Company. .1973

34- DeVito. J.A..MEDUSA messages. Etc: A Review of General Semantics.Vol.60.(Fall).2003. Pp. 241.245-

35- Pennington. D. Gillen. K. Hill. P. Social Psychology. Lodon .UL. Oxford University Press1999..

36- Tubbs. S. & Moss. S..Human Communication8 .th.Ed. Boston. USA: McGraw-Hill2000 .

37- Patterson. M.I.. Presntational and Effect management Functions of Non-verbal Involvement. Journal of Non-verbal behavior. Vol.11.1986. Pp.110.122-

38- Vaughan. G.M. & Hogg.M.A..Introduction to Social Psychology 5th.ed.. Frenchs Forest. NSW.Australia: Pearson Education. Ausralia2008 .

39- Ekman. P.. Friesen. W.. et. al..Universal and Cultural differences in the judgments of facial expressions of Emotions.Journal of Personality and Social Psychology.Vol.53.1987 . Pp.712717-

40- Santrock. J.W.. Adolescence9.th.ed.. Boston: McGraw-Hill Companies.2003 .

41- Plutchik. R..Emotions: A pschoevolutionary Synthesis. New York: Harper & Row1980 .

42- Barton.C.R. & Barton. A.M..Psychology and Law: theory .research and Applications3.rd ed. Belmont. CA.USA: Wadswarth / Thomson Learning2004..

43- Mahrabian. A. & Epstein.N..A Measure of emotional Empathy .Journal of Personality. Vol. 40.1972 . Pp. 525.543-

44- Hall. E.T.. The Hidden Dimention. Gaden City. New York: Anchor Books / Doubleday. 1966 .

٤٥- غريب، جورج، الجاحظ، دراسـة عامة، سلسـلة الموسـوعة في الأدب العربي، بيروت، لبنان: دار الثقافة، ١٩٧٥.

46- DeVito. Joseph. A..The Interpersonal Communication Book. Boston. Texas: Pearson (International Edition)2007 .

47- Schmuck. R.A. & Schmuck.P.A. Group Processes In the Classroom. Boston.Burr Ridge. ILL.: MacGraw-Hill.100-92 :2001 .

48- Bolton,Robert, People Skills,Sydney, Australia: Simon & Schuster2007 ,.

49- Brownell, Judi, Listening: Attitudes,Principles, and Skills4,th.Edition, Boston, USA: Allyn & Bacon2010 ,.

50- Kanel, K.,A Guide to Crisis Intervention3,rd.Ed Belmont, CA.: Thomson Brooks/Cole2007 ,.

51- Egan, G.,The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping,Pacific Grove,CA: Brooks/Cole1990 ,

52-Warwick,L.L. &Lesley,Bolton,The everything psychology book,Avon,Massachusetts: Adams Media2007,.

53- Stone,D., Bruce, P. & Heen ,Sh., Difficult Conversations ,In Tom Butler-Bowdon, Psychology Classics, London,Boston: Nicholas Brealey Publishing,2008, Pp.272277-

54- Forward, Susan, Emotional Blackmail, In Tom Butler-Bowdon50 ,Psychology Classics, London,Boston: Nicholas Brealey Publishing,2008, Pp.9499-

55- Eggart, M.A., the Assertiveness,Hampshing, UK: Management Pocket Books Ltd.2000,

56- Myer, D.G., Social Psychology9) ,th.ed.),Boston, USA: McGraw-Hill2008 ,.

57- Sarafino,E.P.,Principles of Behavior Change Understanding Behavior,Modification Techniques, New York: John Wiley & Sons, Inc1996,

58- Allen, B. P.,Personality,Social and Biological Perspectives on Personal Ajustment,Belmount ,California: Brooks/Cole Publishing Company A division of Worldsworth, Inc.1990,

59- Weisinger, Hendrie, Emotional Intelligence at Work, San Francisco, Ca: Jossey-Bass, A Wiley Company,1998 , pP.213218-

60- Bar-On, R.,Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory,In Bar-on,R & .Parker, D.A.,Handbook of Emotional Intelligence,San Francisco: Jossey,2000 , Pp. 363388-.

61- Aron,A., Aron, E.N. & Norman, C., Self Expansion Model of Motivation and Cognition In Close Relationships, In Fletcher, G.O. & Clark, M.S., Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes, Oxford, UK: Blackwell Publishers,2001 , Pp.478501-.

62- Levenson, R.W., & Ruef, A.M., Empathy: Aphysiological Substtance,Journal of Personality and Social Psychology,Vol.63, No.2,1992 , Pp.234246-.

63- Davis, M.H., Conklin, L.& Luce, C., Effects of Perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of Self and other, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.70,1996 , Pp. 713726-.

64- Ickes, W. and Simpson, J.A. Motivational Aspects of Empathic Accuracy,In Garth, J.,Fletcher, O. and M. S. Clark,Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes,Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd ,2001 ,Pp. 229 – 249.

65- Wispe. L.. The Distinction between Sympathy and Empathy: To Call Forth A Concept.A word I needed. Journal of Personality and Social Psychology.Vol.50. No.2.1986 . Pp.314.321-

٦٦- الدخيل الله، دخيل عبدالله، التعاطف: المفهوم والقياس، علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العددان (٧٣، ٧٤)، السنة (٢٠)، ٢٠٠٧، ص ص (٢١٠-٢٣٨).

67- Bierchoff. Hanz-Werner.Prosocial Behaviour. Hove. East Sussex. UK: Psychology Press2002 ..

68- Franzoi. S.L.. Social Psychology6 .th.Ed.. Boston: MaGraw-Hill Higher Education2012 ..

٦٩- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،١٩٨٣م.

70- Parens. S.J.. Learning Creative Behavior: Making the Future Happen. Annual Eddition. (Social Psychology Section).Article.No.14.1986 . Pp.78.80-

71- Berstein. et.al..Psychology4.th.ed..Boston: Houghton Mifflin Company.1997. P.p 417.419-

72- Sternberge. R. & Grigorenko. E. Teaching for Successful intelligence to Increase Student Learning and Achievement.Arlington Heights. Illinois: SkyLight Professionsl Development2000 .

73- Lipman.M.. Thinking In Education2.nd.Edition.New York: Cambridge University Press.2007.

74- Groshgarian. G. & Kathleen Krueger. Dialogues: An Argument Rhetoric and Reader6.th.Ed. New York: Pearson Longman2009.

75- Thomas.K.W..Toward Multidimentional Values In Teaching: The Example Of Conflict Behavior.Academy of Management Review.1977 . Vol.2. Pp.487.

76- Hensley. M. Dillon. J.C..Pratt. D. & Ford.J. Burke. R..Tools for Teaching Social Skills In Schools.Grades K-12: Boys Town. Nebraska. USA: Boys Town Press.(Father Flanagan s Boys Home)2005..

77- MacGuire. J.. Understanding Psychology and Crime

Perspectives on Theory and Action. Berkshire. England: Open University Press.McGraw-Hill Education.2008.

78- Furnham. A. & Heaven.P..Personality. and Social Behaviour.London. UK: Arnold Press1999 ..

79- Christie. D.J..Wagner. R.V.. & Winter. D.D.. Peace. Conflict.and Violence: Peace Psychology for the 21st. Century. Upper Saddle River.New Jersey. USA: Prentice Hall Inc.2001 .

80- Sargent. Laurence.R..Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays.Colorado Springs. Colorado: Division on Mental Retardation- The Council For Expceptional Children1998 ..

81- Fitts.P.M. & Posner. M.I..Human Performance.Belmount.CA: Books / Cole1967..

82- Bandura. A.,Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,Englewood Cliffs,NJ.: Prentice Hall1986 ..

83- Lovaglia.M.J.,Knowing People: the Personal use of Social Psychology,Boston,Texas: McGraw-Hill Higher Education2000..

84- Mclnerney. D.M. & Mclnerney. V.,Educational Psychology: Constructing Learning3.th.Edition. Frenchs Forest. NSW: Pearson Education Australia2002..

85- Berns ,R.M.. Child. Family ,School. Community: Socialization and Support,Fort Worth,Philadelphia. USA: Harcourt Brace College Publishers1997 ..

86- Selman. R.A. L.,The Growth of Interpersonal Understanding,Orlando. FL.: Academic Press1980.

87- Mercer. C. D. & Mercer,A.R.. Teaching Students with Learning Problems4 ,th. ed. New Jersey: Mirrill Prentice Hall1998).).

88- Johnson,D.W. & Johnson,R.T.,Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. Social Psychological Applications to Social Issues1998.

89- Rathus. S.A. & Nevid. J.S.. Ajdjustment and Growth: The Challenges of Life. New York: Holt. Rinehart and Winston1980 ..

90- Carnevale. P.J. & Leung,K.,L.Cultural Dimention of Negotiation. In Hogg,M. & Tindale. S.. Handbook of Social Psychology: Group Processes. Malden. Massachusetts ,USA: Blackwell Publishers. Inc.2001. Pp.484

91- Hendrick. Susan. S. Understanding Close Relationships,Boston: Pearson Education. Inc. 2004.

92 - Oskamp. S. & Schultz. P.W.. Applied Social Psychology2 ,nd.Ed.. Sydney: Pearson Australia1998 ..

93- Ascher. S.. The development of Children Freindships,Cambridge University Press: New York,USA. 1981.

٩٤- الدخيل الله، دخيل عبدالله، الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية: دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الرابع، العدد الثالث، ٢٠٠٥، ص ص١١-٥٨.

95- Parkhurst. J.T. & Asher. S.R.. Peer Rejection in Middle School: Subgroup differences in behavior,loneliness. and interpersonal concerns. Developmental Psychology. Vol.28,1992. Pp.231241-.

96- Birch. C.,Asserting Your Self: How to feel Confident about getting more from Life,Trowbridge,UK: Cromwell Press.2000 .

97- Gragan,J.,F.Kasch & Wright D.W.. Communication In Small Groups: Theory,Process. & Skills,Boston. MA.,Wadsworth Cengage Learning2009.

٩٨- دي بونو، إدوارد، قبعات التفكير الست، الطبعة السابعة، تعريب د. شريف محسن، القاهرة، مصر، دار نهضة مصر، ٢٠٠٥.

99- Brainthwaite. V.A. & Scott. W.A.,Values,In Robinson. J.P.,Shaver. P.R. and Wrightsman. L.S.. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes,San Diego. Cal.: Academic Press,INC.,1991. Pp.661662-

100- Cook.J.S.. Batson. C.D..& McDavise. K.. Empathic Mediation of Helping: A Two-Stage Moodel. Journal of Personality & Social Psychology.Vol.36. .1978 Pp.752.766-

101- Boyatzis.R.E..Golman. D. & Rhee. R.S..Clustering Competence In Emotional Intelligence.In Bar-On R. & Barker. J.D.A.. Handbook of Emotional Intelligence.San Francisco: Jessey.2000. Pp. 343362-.

١٠٢- جولمـان، دانيل، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسـلة عالم المعرفة (٢٦٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2000.

١٠٣- أبوناشـي، منى سـعيد، الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصـية: دراسـة عالمية، المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية، العدد (٢٥)، المجلد (١٢)، إبريل، ٢٠٠٢م.

104-. Riggio. R.E.. Assessment of Social Skills.Journal of Personality and Social Psychology. 1986.Vol.51.No.3.Pp.649660-.

فهرس محتويات الكتاب

(مفصل)

فهرس محتويات الكتاب (مفصل)

المهارات الاجتماعية
تدريب وتمارين ومناهج تقييم



تضمن كتاب **(المهارات الاجتماعية: تدريب وتمارين ومناهج تقييم)** تعريفاً بأهمية التدريب على المهارات ومراحل اكتسابها وخصائص ومطالب كل مرحلة من مراحل الاكتساب كشرط لازم لاكتسابها، كما اشتمل أيضاً على عرض لمناهج وطرق التدريب على كل مهارة.

وعرض كذلك تدريبات وتمرينات على المكونات الرئيسة للمهارات الاجتماعية: **(التوكيد، والتواصل، والتعاطف، وحل المشكلات)**، مصحوبة بتعريف بمؤشرات اكتساب المهارة ومطالب التدريب عليها، وجاء عرض التمارين الخاصة بالتدريب على المهارات على نحو يأخذ في الاعتبار ترتيب تلك المهارات وفقاً لموقعها في منظومة علاقة كل مهارة بالأخرى كأساس لها، وروعي عند عرض التمارين الترتيب في العرض بحيث يعكس الترتيب علاقة كل تمرين بالآخر من حيث أهميته في اكتساب المهارة، ومدى مساهمته في إتمام التدريب على المهارة، وفي بعض المواقف روعي عند العرض تعيين الفئة المستهدفة بالتدريب كأفراد أو جماعة، عدا عرض بعض التمارين التي تمثل مطالب لإتقان تمارين أخرى.

ويأتي في سياق هذا التدريب العام تمارين فرعية تتعلق بالتدرب على تكتيكات تمكن من حل المشكلات مثل: (العصف الذهني) و(ما ليس من المشكلة) و(المعاضد والمضاد) من الحلول المقترحة.

وينتهي الكتاب بعرض موجز لاتجاهات تقييم المهارات والمناهج المختلفة في تقييم اكتساب المهارات الاجتماعية، وتخلل العرض خصائص كل منهج وكيفية استخدامه وفاعليته في التدريب على مهارة دون أخرى، وعلاقته بالمناهج الأخرى بانفراد أو تداخل، وعرض لنماذج من مقاييس كل مهارة.





موضوع الكتاب:
الخدمة الاجتماعية - الاتصال